

**Pekka Peura ja oppimisen vapautusliike**  
**Retorinen analyysi opetuksen uudistamisen puheesta**  
**Ylen Koulukorjaamossa**

Helsingin yliopisto  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma 36 op  
Kasvatustiede  
Huhtikuu 2019  
Melissa Petters  
014815016

Ohjaajat:  
Jukka Rantala & Mikko Puustinen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Melissa Petters		
Työn nimi - Arbetets titel Pekka Peura ja oppimisen vapautusliike – Retorinen analyysi opetuksen uudistamisen puheesta Ylen Koulukorjaamossa		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jukka Rantala, Mikko Puustinen	Aika - Datum - Month and year 4/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88 s + 6 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkielmassani analysoin Ylen Koulukorjaamo-sarjan retoriikkaa osana opettaja Pekka Peuran ympärillä pyörinyttä mediakohua. Tutkielmani tarkastelee suomalaisen median koulupuhetta ja luo ymmärrystä siitä, miten ja miksi koulusta ja opetuksen uudistamisesta puhuminen on mediassa aina ajankohtaista. Kansainvälisessä tutkimuksessa mediaa on kutsuttu julkisen, negatiivissävytteisen koulupuheen suunnannäyttäjäksi. Median koulupuhetta ohjaavat paitsi institutionaaliset käytännöt myös ensisijaiset määrittelijät ja autoritääriset äänet. (Thomas 2006.) Kouluhistorioitsija Jari Salmisen (2012) mukaan kasvatukselta odotetaan jatkuvaa muuntautumiskykyä, ja siksi koulupuhetta leimaavat edistys- ja kriisipuhe, joiden keskiössä on opetuksen uudistaminen. Kasvatussosiologi Hannu Simolan (2002) mukaan koulureformien diskursiivista perustaa on tutkittu vähän. Siksi kysyinkin tutkielmassani, miten Koulukorjaamon artikkeleissa puhutaan koulusta ja opetuksen uudistamisesta ja millaisia välineitä retorinen analyysi tarjoaa tämän puheen tulkitsemiseen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimusaineistoni koostui yhdeksästä digitaalisesta uutisartikkelista, jotka julkaistiin osana Yle Uutisten Koulukorjaamo-sarjaa keväällä 2016. Retorikan tutkija Joan Leachin (2000) mallin ohjaamana tarkastelin erityisesti artikkelien retorista tilannetta, puhetyyppäjä ja retorisia keinoja.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Koulukorjaamossa opetuksen uudistamisen puhetta tuotetaan ylistyspuheella, jossa hehkutetaan uutta, yksilöllistä oppimismallia. Koulukorjaamo pyrkii vakuuttamaan yleisönsä siitä, että malli tarjoaa oppimisen uudistamiseen parhaan mahdollisen ratkaisun. Tätä tuetaan oikeuspuheella, jossa yksilöllinen oppimismalli todetaan voittajaksi ja perinteinen opetus häviäjäksi. Poliittisella puheella vedotaan oppilaan etuun ja suostutellaan yleisöä päivittämään käsitystään hyvästä oppimisesta, johon liitetään oppimaan oppimisen ja henkisen hyvinvoinnin tavoitteet. Puheen suostuttelevuutta peitetään kannustamalla yleisöä osallistumaan näennäisesti avoimeen ja tasapuoliseen keskusteluun. Metaforien ja hyvän oppimisen määritelmien osalta Koulukorjaamon retoriikka poikkeaa aiemmasta koulupuheen tutkimuksesta, mikä tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan jatkotutkimukselle.</p>		
Avainsanat - Nyckelord retoriikka, retorinen analyysi, koulupuhe, Koulukorjaamo		
Keywords		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Melissa Petters		
Työn nimi - Arbetets titel  Title Pekka Peura and the liberation movement of education – A rhetorical analysis of pedagogical reform in the Yle Koulukorjaamo series		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jukka Rantala, Mikko Puustinen	Aika - Datum - Month and year 4/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88 pp. + 6 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract  In my thesis I examine the educational discourse in the Finnish media represented by the <i>Koulukorjaamo</i> series which was part of the media uproar around teacher Pekka Peura in spring 2016. The research material consists of nine digital newspaper articles published by Yle News as part of the <i>Koulukorjaamo</i> series.  My aim is to discover how and why school and education reform are constantly topical issues in the media. Previous international research has pointed to an agenda-setting function of the media in public educational discourse. Not only institutional practices but also concepts such as primary definers and authoritative voices have been argued to be responsible for the construction of educational discourses in the media. (Thomas 2006.) Educational historian Jari Salminen (2012) contends that the constant adaptability expected of education creates crisis and progress discourses that warrant school reform. Educational sociologist Hannu Simola (2002) points out that there are few studies on the discursive nature of school reforms. Thus, the main question in my thesis is how the articles in the <i>Koulukorjaamo</i> series discuss pedagogical reform. Furthermore, I offer an interpretation of this discussion via the "steps of rhetorical analysis" outlined by Joan Leach (2000), i.e. the rhetorical situation, the types of persuasive discourse and the five rhetorical canons.  The rhetorical analysis shows that the discourse of pedagogical reform in <i>Koulukorjaamo</i> is based on epideictic discourse, which praises the new, individual learning model. The articles aim to persuade the audience that this model is the best way to reform pedagogy and school. The aim is supported by forensic and liberative rhetoric, the latter of which invokes the benefit to students and persuades the audience to update their idea of ideal learning to embrace the objectives of mental well-being and learning to learn. The persuasiveness of the discourses is covert as the audience is invited to participate in a discussion that merely appears open and unbiased. Unique rhetorical features of the <i>Koulukorjaamo</i> articles, such as unexpected metaphors and definitions of good learning have been undiscussed in previous research on educational discourse, and thus form a fruitful starting point for further investigation.		
Avainsanat - Nyckelord		
Keywords rhetoric, rhetorical analysis, educational discourse, pedagogical reform		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	OPETUKSEN UUDISTAMINEN MEDIAN KOULUPUHEESSA .....	5
2.1	Median koulupuhe kansainvälisessä tutkimuksessa .....	5
2.2	PISAn dominoima koulupuhe Suomessa .....	7
2.3	Opetuksen uudistaminen koulupuheen keskiössä.....	8
2.3.1	Huolestunut koulupuhe keväällä 2016 .....	10
2.3.2	Opetuksen uudistaminen saa Pekka Peuran kasvot.....	12
2.3.3	Koulukorjaamon paikka suomalaisessa mediassa.....	13
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	17
4	KOULUKORJAAMO MONIULOTTEISENA AINEISTONA .....	18
4.1	Yksilöllinen oppimismalli ja Pekka Peura osana Koulukorjaamoa .....	18
4.2	Retorinen analyysi pureutuu uutisartikkeleihin .....	21
4.2.1	Uutisartikkelien paikka Koulukorjaamossa.....	22
4.2.2	Uutisartikkelit sisäisenä mainontana.....	24
5	RETORINEN ANALYYSI LÄHESTYMISTAPANA.....	28
5.1	Retorinen analyysi koulupuheen tutkimuksessa.....	28
5.2	Retorinen analyysi koulutuspolitiikan tutkimuksessa .....	29
5.3	Retoriikka diskurssianalyysin rajapinnassa .....	31
5.4	Opista analyysimenetelmäksi.....	35
6	RETORISEN ANALYYSIN KUVAUS .....	38
6.1	Leachin malli.....	38
6.1.1	Retorinen tilanne: yleisösuhte ja yhteinen vaatimus .....	39
6.1.2	Kolme puhetyyppiä.....	39
6.1.3	Retoristen keinojen viisi kaanonia.....	40
6.2	Retorisen analyysin eteneminen .....	43
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	46
7.1	Ylistyspuhe hehkuttaa uutta oppimismallia.....	46
7.1.1	Perinteinen ja uusi asetetaan vastakkain.....	46
7.1.2	Opettajat oppimismallien henkilöityminä .....	48
7.1.3	Auktoriteetit ylistyspuheen takaajina.....	53
7.2	Oikeuspuhe toteaa yksilöllisen oppimismallin voittajaksi .....	55
7.2.1	Peuran puolustus saa viimeisen sanan .....	55

7.2.2	Draaman kaari luo kokemuksen luotettavan äänen .....	57
7.3	Poliittinen puhe vetoaa oppilaan etuun .....	59
7.3.1	Vapaus ja vastuu: kolikon kääntöpuolet vai rinnakkaiset hyvät? .....	60
7.3.2	Hyvä oppiminen: tietoa ja taitoa vai hyvää oloa? .....	61
7.3.3	Tasa-arvokäsitys: sama opetus kaikille vai jokaiselle oma ohjaus? ....	64
7.4	Suostutteleva puhe verhotetaan avoimeksi keskusteluksi.....	65
7.4.1	Yleisö opastetaan Koulukorjaamon ääreen .....	66
7.4.2	Yleisöä rohkaistaan käyttämään ääntään .....	67
7.4.3	Yleisölle tarjotaan välitön kontakti yksilölliseen oppimismalliin.....	69
	Yhteenveto .....	71
8	LUOTETTAVUUS.....	72
9	POHDINTAA .....	76
	LÄHTEET.....	81
	LIITE 1 .....	1
	LIITE 2 .....	1
	LIITE 3 .....	2
	LIITE 4 .....	3

## TAULUKOT

Taulukko 1. Koulukorjaamon videojaksojen katsojaluvut. ....	15
Taulukko 2. Retorisen analyysin kohteeksi valikoimani artikkelit sekä etusivun osat. ..	22

## KUVAT

Kuva 1. Koulukorjaamon etusivu. ....	4
Kuva 2. Etusivun pää- ja alaotsikko sekä ingressi. ....	21
Kuva 3. Koulukorjaamon etusivun asettelu. ....	23
Kuva 4. Tunnisterivin sijainti ja muotoilu Koulukorjaamon esimerkkiartikkelissa. ....	25
Kuva 5. Curling-vertauskuva uutiskuvassa. ....	51
Kuva 6. Uutiskuva Peurasta ja Karkkulaisesta kilpakumppaneina. ....	53
Kuva 7. Diagrammi havainnollistaa Koulukorjaamon kyselytutkimuksen tulosta. ....	54
Kuva 8. Peuran esittelyteksti vetoaa tunteisiin. ....	63
Kuva 9. Tietolaatikko tiivistää Koulukorjaamon taustat. ....	66
Kuva 10. Puolustavan opettajan nimi erotetaan vastauksesta muotoilun avulla. ....	69
Kuva 11. Artikkeleihin upotettu opetusvideo ja lukijaa kannustava kuvateksti. ....	70

## KUVIOT

Kuvio 1. Koulukorjaamon kokonaisuus ja sen sisäisten juonteiden keskinäiset suhteet. ....	20
Kuvio 2. Retorinen analyysi esitettynä retoriikan ja laadullisten tutkimusmenetelmien leikkauspintana. ....	32
Kuvio 3. Leachin malli retorisen analyysin tasoista ja käsitteistä. ....	43

# 1 Johdanto

Tämä tutkielma sai alkunsa henkilökohtaisesta mielenkiinnostani opettaja Pekka Peuraa ja tämän ympärillä kuohunutta julkista keskustelua kohtaan. Kun Peura syksyllä 2015 nousi uutisotsikoihin, hän tuntui edustavan mediassa jotakin täysin uutta ja radikaalia. Peura näyttäytyi yhtäältä aivan tavallisena lukion matematiikan opettajana, joka ruohonjuuritasolla työskennellessään oli kehitellyt uuden opetusmallin ja vakuuttunut sen toivuudesta. Samaan aikaan hän oli myös perinteiseksi mielletyn opetuksen ja koulun kyseenalaistaja ja kriitikko, joka perusteli oman opetusmallinsa paremmuutta vakuuttavasti paitsi kädet mullassa hankitulla kokemuksella myös ajankohtaisella ja historiallisella tutkimustiedolla sekä uudella opetussuunnitelmalla.

Pekka Peura vilahti uutisotsikoissa jo marraskuussa 2013, kun Suomen Mensa ry myönsi hänelle Mensa-palkinnon. Tuolloin *Ilta-Sanomat* uutisoi Peuran lanseeranneen ”uuden, huomattavan fiksun opetusmetodin lukio-opetukseen”. (*Ilta-Sanomat* 2013.) Puolentoista vuoden hiljaiselon jälkeen *Yliopisto-lehti* julkaisi Pekka Peurasta syväluotaavan henkilökuvan, jossa lukijalle avataan paitsi Peuran opetusmallin sisältöä myös sen taustaa ja filosofiaa (Peltari 2015). *Yliopisto-lehden* artikkelin julkaisuun mennessä Peura oli palkittu myös Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiön kannustusstipendillä 2013, Vuoden LUMA-toimija-palkinnolla 2014 sekä Campus Awards -palkinnolla 2015 (Quinlan 2018).

Mediamylläkkä pyörähti kuitenkin kunnolla käyntiin vasta elokuussa 2015, kun *Suomen Kuvalehti* julkaisi artikkelin Peurasta ja itseohjautuvasta oppimisesta otsikolla ”Opettaja, joka ei opeta: ’Järjen velttoudesta on vaikea luopua’” (Kylliäinen 2015). Median pyörimisen vauhti kiihtyi kiihtymistään: Pekka Peura puhutti mielipidekirjoituksissa ja kommenttipalstoilla, ja median isot julkaisijat kuten *Helsingin Sanomat* tekivät hänestä lisää juttuja niin televisioon, radioon kuin sanomalehtiin (ks. esim. Aalto 2015; Rutanen & Salomaa 2016; Ali-Hokka 7.2.2016).

Peurasta tuli pian suosittu puhuja, ja häntä kutsuttiin luennoimaan uudesta opetusmallista opettajille ympäri Suomen. Kutsuja alkoi sadella myös maailmalta: kesällä 2016 Peura piti ensimmäisen kansainvälisen vierailijaluentonsa Intiassa Maverick Teacher Global Summit -huippukokouksessa (Timmers 2016). Marraskuussa 2017 *Financial Times* -lehdessä Peuraa kutsuttiin Suomen kuuluisimmaksi opettajaksi (Beard 2017).

Peuran saamaa, laajaa mediahuomiota pohjusti tämän aktiivisuus sosiaalisessa mediassa. Varsinkin oman ammattikuntansa eli opettajien keskuudessa Peura oli herättänyt huomiota jo kauan ennen kuin media tarttui häneen ajankohtaisena uutisaiheena, sillä hän oli jo usean vuoden ajan raportoinut opetuksesta avoimesti blogissaan ja jakanut ajatuksiaan ja opetuskokeilujaan muiden opettajien kanssa Facebookissa ja Twitterissä. *Yliopisto*-lehden jutussa Peura kertoo: ”Kun kirjoitin fysiikan itsearviointeista blogiini, sain 1 700 Facebook-tykkäystä ja 8 000 lukijaa ensimmäisellä viikolla” (Pelttari 2015).

Pekka Peuran ympärillä syksystä 2015 kevääseen 2016 kuohunut keskustelu on media-ilmiö, joka puhutti minua aloittelevana kasvatustieteen opiskelijana ja puhuttaa edelleen nyt keväällä 2019, kun olen valmistumassa kasvatustieteen maisteriksi. Pro gradu -tutkielman tullessa ajankohtaiseksi tutustuin myös diskurssianalyysiin laadullisen tutkimuksen menetelmänä ja kiinnostuin diskurssianalyysin mahdollisuuksista avata median rakentamaa sosiaalista todellisuutta pureutumalla kielenkäyttöön ja siinä luotuihin merkityksiin. Minua kiehtoi diskurssianalyysin luoma mahdollisuus paljastaa median teksteistä jotakin lukijalta kätkettyä. Näin diskurssianalyysin soveltuvan loistavasti Pekka Peuraa käsittelevien julkaisujen analysointiin, sillä olin kiinnittänyt huomiota jo pelkästään niiden otsikoiden värikkääseen kieleen, jossa kielikuvat vaikuttivat tarkoituksellisen räikeitä ja kärjistykseltä lukijaa provosoivilta: ”Opettaja, joka ei opeta” (Kylliäinen 2015), ”Kokeet ovat huijausta” (Aalto 2015), ”Radikaali opettaja Pekka Peura” (Ali-Hokka 7.2.2016).

Diskurssianalyysi herätti minut oivaltamaan, kuinka myös mediassa puheen ja kielenkäytön tavat eli diskurssit kumpuavat arvojärjestelmistä ja kuinka diskurssit ja arvojärjestelmät edelleen muokkaavat toinen toisiaan. Peuraa käsittelevien otsikoiden ja tekstien takana tuntui olevan kokonainen koulun, opetuksen, oppimisen ja lopulta ihmisyyden ympärille kietoutuva arvomaailma, jonka lukijan oletettiin jakavan kirjoittajan kanssa. Tämä arvomaailma määritteli tietynlaisen opetuksen huonoksi ja toisen hyväksi, ja siten se ohjasi ja loi sääntöjä sille keskustelulle, jota mediassa käytiin Peuran ja opetuksen uudistamisen ympärillä.

Kun oivalsin, että media ei pelkästään noudata vaan myös luo ja hallitsee diskursseja, kiinnostuin edelleen siitä, miten median diskursseja luodaan ja millä käsitteillä niitä voisi tutkijana purkaa. Halusin kiinnittää katseeni analyysissä juuri siihen, millaisista kielellisistä keinoista diskurssit Pekka Peuraa koskevassa uutisoinnissa rakentuivat. Pro gradu -seminaariryhmäni kannustamana perehdyin retoriseen analyysiin, joka vaikutti tarjoa-



van runsaasti käsitteitä tämän kielenkäytöllisen tason tavoittamiseen. Retorisen analyysin perinne kumpuaa antiikin Kreikasta, jossa retoriikka oli oppia siitä, miten asia esitetään vakuuttavasti ja suostuttelevasti (Haapanen 1996, 23).

Retorisen näkökulman ansiosta tutkielmani tuo koulupuheen tarkasteluun uusia tuulia, sillä retorinen analyysi on suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vähän käytetty tutkimusmenetelmä (Puustinen, Sääntti & Salminen 2015), eikä retoriikka esiinny myöskään niissä monissa Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan (aiemmin käyttäytymistieteellinen tiedekunta) pro gradu -tutkielmissa, joissa on tarkasteltu median puhetta koulusta ja opetuksesta (Halsti 2016; Kuronen 2015; Juhala 2013; Simanainen 2013; Vaarnavuo 2017) sekä opettajuudesta (Hannula 2014; Jungar 2013; Juonala 2001; Punakallio 2014; Raunio 2016). Näissä tutkielmissa diskurssianalyysi on ollut hallitseva näkökulma ja tutkimusmenetelmä. Ainoastaan Savonlahti (2014) on tarkastellut koulupuhetta retorisesta näkökulmasta, tosin vain yhtenä kolmesta diskursiivisesta lähestymiskulmasta.

Tutustuessani Peuraa käsittelevään uutisointiin törmäsin Yle Uutisten Koulukorjaamo-verkkosivustoon, jonka voimakas ja suostutteleva ilmaisu pisti silmään. Jo Koulukorjaamon etusivun otsikoissa näkyi runsaasti sanomaa ja arvolatausta, jota minua kiinnosti lähteä purkamaan retorisen analyysin avulla (ks. kuva 1). Julkaisun nimi, ”Koulukorjaamo”, on jo itsessään kielikuva, joka viittaa siihen, että koulussa on jotakin rikki. Samaa puhetta nykykoulun epäkunnosta jatkaa etusivun alaotsikko ”Oppimisen vapautusliike”, joka maalaa lukijan eteen poliittisen kielikuvan: vapautusliikkeen tehtävä on vapauttaa oppiminen väärästä vallasta. Selatessani Koulukorjaamon sisältöä huomasin teeman, joka tuntui yhdistävän sen lukuisia julkaisuja: oppimista oli uudistettava, ja yleisön oletettiin alusta asti yhtyvän tähän vaatimukseen kuin itsestään.



Kuva 1. Koulukorjaamon etusivu. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8603283>. Luettu 20.4.2019.

Koulukorjaamo tuntui retorisen analyysin kannalta mielekkään kokoiselta tutkimusaineistolta. Samalla se edusti yhtenäistä julkaisukokonaisuutta siinä laajassa ja moniäänisessä mediailmiössä, jota olin tutkimassa. Tutkielmani tavoite on tarjota tulkinta siitä, miten opetuksen uudistamisesta puhuttiin Pekka Peuran ympärillä suomalaisessa mediassa, tarkemmin Koulukorjaamossa. Tavoitteenani on myös kytkeä mennyt mediailmiö laajempaan kontekstiin ja luoda ymmärrystä siitä, miten ja miksi koulupuhe ja opetuksen uudistaminen on aina ajankohtaista suomalaisessa mediassa – ennen, nyt ja tulevaisuudessa.

## 2 Opetuksen uudistaminen median koulupuheessa

Koulupuheesta mielenkiintoisen ja monimutkaisen ilmiön tekee se, että siihen voi osallistua kuka tahansa. Lähestulkoon jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on koulunkäynnistä omakohtaista kokemusta, joka tekee hänestä pätevän koulukeskustelijan. Kasvatustieteellinen tutkimus on vain yksi ääni muiden joukossa, sillä vaatimuksia koulun tehtävistä voivat esittää paitsi tutkijat myös oppilaat ja heidän huoltajansa, opettajat, ammattijärjestöt ja muut työmarkkinatahot, poliittiset päättäjät, virkamiehet sekä ideologiset ja uskonnolliset ryhmät. Koulukeskusteluun on helppo osallistua, mutta omia, subjektiivisia havaintoja ja niihin perustuvia mielipiteitä on vaikea ylittää. Keskustelijat kuuntelevat mielellään vain sellaista koulupuhetta, joka vastaa heidän omia näkemyksiään, oli kyseessä sitten tieteellinen näyttö tai mielipide. (Salminen 2012, 8–13.)

Kouluhistorioitsija Jari Salminen pitääkin koulupuhetta loputtomana sarjana yhtäältä irrallisia subjektiivisia näkemyksiä ja toisaalta perustellumpia, tieteellisesti rajattuja kannanottoja siitä, mitä on hyvä kasvatusta ja miten se pitäisi toteuttaa. Keskustelua käydään harvemmin koulun ja yhteiskunnan välisestä suhteesta ja koko järjestelmän monimutkaisuudesta, mikä johtaa Salmisen mukaan koulun kehittämisen vaikeuteen, joka leimaa koulupuhetta paitsi Suomessa myös kaikkialla maailmassa. (Salminen 2012, 14–15.)

### 2.1 Median koulupuhe kansainvälisessä tutkimuksessa

Tässä tutkielmassa viitataan mediaan laajana kenttänä, joka yksittäisten julkaisijoiden ja joukkoviestintävälineiden sijaan muodostuu lukuisten julkaisijoiden ja julkaisukanavien moniäänisestä viestinnästä. Median käsitteeseen liittyy tutkielmassani sen vahva kulttuurinen ja yhteiskunnallinen vaikutusvalta: media vaikuttaa siihen, minkä koemme yhteiseksi kulttuuriseksi pääomaksi, ja sillä on valtaa rakentaa yhteisesti jaettuun käsitykseen ympäröivästä maailmasta. (Punakallio 2014, 10.) Kaikki mediassa tapahtuva tiedonjako on kommunikaatiota ja sosiaalista toimintaa, joka perustuu valikoituihin, ideologisiin intresseihin (Thomas 2006, 33).

Australialaisen koulutuspolitiikan tutkijan Sue Thomasin (2006, 29) mukaan median koulupuhetta ja sen negatiivista painotusta on kommentoitu kansainvälisessä tutkimuksessa runsaasti. Tarkastelu on pääasiassa kohdistunut uutisiin ja ajankohtaisraportteihin, mutta useissa tutkimuksissa on selvitetty myös elokuvien, television ja kirjallisuuden vaikutusta yleisiin käsityksiin opettajuudesta ja koulusta. Negatiivisen koulu-uutisoinnin ja yleisen mielipiteen välisestä yhteydestä on ristiriitaista näyttöä: Yhdysvaltalainen Tom

Loveless väittää median koulupuheen ja yleisen mielipiteen välisen yhteyden olevan heikko, kun taas brittiläiset tutkijat Mike Baker ja Peter Cunningham ovat kuvanneet mediaa julkisen koulupuheen suunnannäyttäjäksi. Myös australialaisissa raporteissa negatiivisen koulu-uutisoinnin on todettu olevan yhteydessä paitsi yleiseen mielipiteeseen myös opettajan työn laatuun ja statukseen. (Thomas 2006, 29–30.)

Kansainvälisessä tutkimuksessa on myös tarkasteltu median keinoja tuottaa opettajista negatiivista kuvaa ideologisella tasolla. Rob White tutki vuoden 1981 New South Walesin opettajien lakkoa ja havaitsi, että media asetti opettajat positioon, joka vei pohjan ammattikunnan lyhyen ja pitkän aikavälin pyrkimyksiltä ja teki sen työtaistelusta vähemmän oikeutetun. Melbournen yliopiston kulttuurin ja koulutuksen tutkimusryhmä, *Sociology Research Group in Cultural and Educational Studies*, tarkasteli 1980-luvulla useaa lehdistössä kuohunutta keskustelua, joiden aiheina olivat esimerkiksi lukutaidon standardit, nuorisotyöttömyys sekä yksityiskoulujen saamat valtionavustukset. Tutkimusten fokusissa olivat ne tavat, joilla mediassa rakennetaan yhteisesti jaettua määritelmää ja konsensusta keskustelun aiheesta. Tutkimusryhmä käytti analyysissään ensisijaiseen määrittelijän käsitettä (englanniksi *primary definers*), jonka olivat alun perin jo 1970-luvulla esitelleet Stuart Hall, Chas Critcher, Tony Jefferson, John Clark ja Brian Roberts. (Thomas 2006, 33.)

Ensisijaiset määrittelijät ovat niitä yhteiskunnan jäseniä ja ryhmiä, joilla on valtaa ja etuoikeuksia. 1980-luvun australialaisessa lehdistössä ne esiintyivät yhteiskunnan edustajina ja äänitorvina, jotka rajasivat kulloinkin puhuttavalle ilmiölle sen ensisijaisen määritelmän. Ensisijaiset määrittelijät loivat siten keskustelulle maaperän, joka teki tietyistä tulkinnoista ja näkökulmista hyväksyttyjä ja sulki toiset keskustelun ulkopuolelle. Sue Thomas kutsuu koulupuheen äänitorvia autoritäärisiksi ääniksi (*authoritative voices*), jotka kuuluivat 1990-luvun Australiassa hallitukselle sekä päivälehtien päätoimittajille. Opettajien äänet eivät sen sijaan päässeet kuuluville, vaan autoritäärisessä diskurssissa ne marginalisoitiin esittämällä opettajat jyrkkämielisenä ryhmänä, jota täytyisi valvoa tarkemmin. Opettajien asettaminen huonoon valoon eteni lainsäädäntöön asti, kun opettajien osallistuminen opetussuunnitelmien tekoon evähtiin lakimuutoksella. Thomasin tutkimustuloksissa korostuu median merkittävä rooli koulutuspoliittisen prosessin kulussa ja median luonne monitasoisena ja sisäisesti ristiriitaisena diskursiivisen toiminnan ympäristönä. (Thomas 2006, 311–312.)

Osassa median koulupuheen tutkimuksia on tarkasteltu kriittisesti sitä, miten institutionaaliset käytännöt, kuten toimitusten ja koulujen toimintatavat, tuottavat koulupuhetta,

koulupolitiikkaa ja yleistä mielipidettä. Yhdysvalloissa Peter P. Afferbach ja Karen Moni ovat todenneet toimittajien tuntemuksen ja tiedon tason vaihtelevan kouluasioissa suuresti ja kyseenalaistavat siksi toimittajien pätevyyden tiedottaa koulutuksen aiheista yleisölle ja poliittisille päätöksentekijöille asiaankuuluvalla tavalla. Australialainen Simon Marginson on puolestaan haastanut koulut ja opettajat osallistumaan median koulupuheeseen kysymällä, missä määrin nämä ovat itse vastuussa median vääristyneestä opettaja- ja koulukuvasta. Median ja koulutusinstituutioiden välille on pyritty luomaan proaktiivista yhteyttä useissa opettajien ammattikunnan lehdissä. Ne eivät kuitenkaan Thomasin mukaan syvenny tarpeeksi tarkasti median julkaisujen analyysiin vaan jäävät reseptien tasolle tarjotessaan niksejä onnistuneemmalle yhteistyölle toimittajien ja koulun henkilökunnan välillä. (Thomas 2006, 31.)

## 2.2 PISAn dominoima koulupuhe Suomessa

Salmisen mukaan koulupuhe on viimeisen sadan vuoden ajan kohdistunut älyllisiin tavoitteisiin. Vähemmälle huomiolle tai jopa kokonaan laiminlyödyiksi ovat jääneet koulun emotionaaliset, sosiaaliset, fyysiset, esteettiset sekä transsedentiaaliset eli hengelliseen kokemiseen ja oivaltamiseen liittyvät tavoitteet. (Salminen 2012, 53–57.) Osuva esimerkki älyllisten tavoitteiden painottamisesta on PISA-tulosten saama suuri huomio suomalaisessa koulupuheessa. Vuoden 2000 PISA-tutkimus oli tehnyt suomalaisesta peruskoulusta kansainvälisesti tunnetun menestystarinan. OECD:n 32 maassa teettämässä tutkimuksessa suomalaiset koululaiset olivat menestyneet erinomaisesti: osaaaminen oli tasalaatuista ja sen vaihtelu oli muihin maihin verrattuna vähäistä. Suomalaisessa julkisessa keskustelussa PISA-menestyksen syy kiteytettiin lähinnä etevään koulutuspolitiikkaan, korkeatasoiseen opettajankoulutukseen ja hyviin opettajiin, vaikka suomalaisen PISA-tutkimusryhmän johtajat puhuivat kymmenien tekijöiden selitysverkostosta, johon kuuluvat myös kodin kulttuurinen aktiivisuus ja oppilaan omat kiinnostuksen kohteet. (Simola 2004, 76; Kivinen & Hedman 2017, 251).

Sosiologit Osmo Kivinen ja Juha Hedman (2017, 251) arvostelevat asiantuntijoiden tapaa ”lukea PISA-tuloksia kuin koulutodistuksia” ja syyttävät näitä ”PISA-lukutaidottomuudesta”. He kyseenalaistavat kansainvälisesti tunnetuimpien PISA:sta puhujien, Pasi Sahlbergin ja Hannu Simolan, tulkinnan siitä, että PISA kertoisi jotakin olennaista suomalaisen peruskoulun tilanteesta. Kivinen ja Hedman korostavat, etteivät PISA-tulokset osoita suoraan, miten hyvin oppilaat hallitsevat perusopintojen oppisisältöjä. Sen sijaan ne mittaavat tiettyjä perustaitoja lukutaidossa, matematiikassa ja luonnontieteissä, jotka

OECD on määritellyt universaaleiksi edellytyksiksi toimia tietoyhteiskunnassa täysipainoisesti (Kivinen & Hedman 2017, 251–253).

Salminen (2012, 50) toteaa, että koulutuksen kehitys on harvoin tasaista etenemistä ja uudistumispyrkimykset vaihtuvat jatkuvasti. Hyvä esimerkki tästä on, että PISA-ihmeestä huolimatta mediassa puhutti jo 2000-luvulla huoli koulutuspolitiikan kehityssuunnasta ja erityisesti koulutussäästöistä. Simola (2004, 77) tuo tästä esiin kaksi esimerkkiä vuodelta 2001, kummatkin suomalaisten aikakauslehtien johtoartikkeleista: *Talouselämä*-lehti varoittaa erinomaisen peruskoulun olevan vajoamassa ”mutasarjaan”, jollei sen resursseja lisätä. *Suomen Kuvalehden* artikkeli ”Vahvojen ehdoilla” on huolissaan koulujen kovenevasta kilpailusta ja erojen kasvusta, josta se syyttää luokattomuutta, valinnaisuutta ja koulujen erikoistumista. (Simola 2004, 77.)

Huolestuneessa koulupuheessa on kyse kriisipuheesta, jota Salminen (2012, 24) kehottaa tarkastelemaan kriittisesti vallankäytön muotona: kriisipuheen avulla voidaan hallita ihmisten mentaalisia tiloja ja luoda siten otollista maaperää uusille vaatimuksille, joita esittävät omista intresseistään käsin niin tieteen kuin politiikan tekijät. Toisaalta kriisipuheen yleisyyttä selittää se, ettei medialle riitä keskustelunaiheeksi sellainen opetus tai koulu, jossa kaikki olisi hyvin ja jonka toiminta perustuu mielekkyyteen, turvallisuuteen ja jatkuvuuteen (Salminen 2012, 18). Jonkin täytyy olla vinossa, epäkunnossa ja muutoksen tarpeessa, jotta siitä syntyisi keskustelua.

## 2.3 Opetuksen uudistaminen koulupuheen keskiössä

Kasvatukselta on odotettu jatkuvaa muuntautumiskykyä siitä lähtien, kun 1700-luvulla oivallettiin, ettei se voi perustua enää pelkkään tradition toistoon (Salminen 2012, 101). Usko muutokseen, myönteiseen kehitykseen sekä ihmisen henkiseen kasvuun on länsimaaisissa yhteiskunnissa vahvistunut, ja se kiteytyy edistyspuheessa, joka on 1700-luvulta alkaen muuttanut kasvatusalan tehtäväaluetta laajemmaksi ja tiedostetummaksi. Edistyspuheelle tyypillistä on menneisyyden tuomitseminen sekä muutoksen esittäminen uutena, lupaavampana ja parempana vaihtoehtona. Salmisen mukaan edistyspuheeseen tulee suhtautua kriittisesti, sillä vaikka se pyrkii osoittamaan suunnan kohti parempaa tulevaisuutta, eivät kaikki uudistukset välttämättä toimi käytännössä vain, koska ne ovat uusia. (Salminen 2012; 24, 49.)

Salminen (2012, 23) nimeääkin jatkuvuuden ja muutoksen yhdeksi koulun seitsemästä dilemmasta, jotka puhuttavat mediassa, tieteessä ja politiikassa jatkuvasti. Nykyään

muutostarpeita selitetään usein työelämän vaatimuksilla, joihin vanhakantainen koululaitos ei pysty vastaamaan, ellei sitä uudisteta. Koska keskustelussa tyypillisesti sivuutetaan koulua ja opetusta ohjaavat yhteiskunnalliset rakennetekijät, saadaan koulun muuttaminen näyttämään helpolta asialta. Ongelmiin odotetaan ja ehdotetaan ratkaisuja hyvin nopealla syklillä ja kapeista näkökulmista. (Salminen 2012.)

Koululaitokseen kohdistuva muutospainne on suurempi verrattuna muihin yhteiskunnallisiin toimialoihin. Esimerkiksi sairaanhoidolta, tekniikalta tai oikeuslaitokselta ei vaadita yhtä nopeaa ja tehokasta reagointia ongelmiin, eikä niiden toiminnalle esitetä yhtä subjektiivisia ja yksinkertaisia ratkaisumalleja. Koulua sen sijaan on helppoa kritisoida ja syyttää jähmeydestä, tehottomuudesta ja muutoksen hitaudesta. Syntyy syytösten kehä, jossa opetusalan toimijat syyttävät toisiaan muutoksen vaikeudesta: opettajat syyttävät hallintoa resurssien puutteesta, hallinto ja media syyttävät kasvatustutkijoita ja opettajankouluttajia puuttuvista ratkaisuista. Nämä puolestaan syyttävät opettajia muutoshaluttomuudesta. Ratkaisuksi syytösten kehä dilemmaan Salminen peräänkuuluttaa koulun rakenteellisten tekijöiden ja ideologisten jännitteiden nostamista koulukeskustelun keskiöön. (Salminen 2012, 14–23.)

Kasvatustutkija Hannu Simola (2002, 55) mukaan ”koulureformeista on tullut pysyvä osa koulujen jokapäiväistä elämää”. Koulusta puhuttaessa mikään uudistus ei koskaan näytä riittävän, ja järjestään jokainen uudistus jää osittaiseksi. Simola väittää tämän johtuvan koulupuheen sisäisestä dynamiikasta ja pakottavasta logiikasta, jota on tutkittu ja kyseenalaistettu vähän. Kansainvälisessä tutkimuksessa koulutuksen globaalista reformidiskurssista on löydetty kaksi painotusta: optimismi, jonka mukaan vasta nyt on saavutettu teoreettiset edellytykset koulun uudistamiselle, ja pessimismi, jonka mukaan reformit tulevat ja menevät mutta eivät koskaan saa aikaan todellista muutosta. Kumpikin suuntaus esittää reformin välttämättömyytenä ja jättää siten tilaa uudelle, paremmalle koulureformille. (Simola 2002, 55–56.)

Tutkimuksessaan Simola on tarkastellut kriittisesti vuosien 1861–1995 opetussuunnitelmia sekä opettajankoulutusta koskevia komiteamietintöjä, joissa materialisoituvaa puhetta hän kutsuu valtiolliseksi kouludiskurssiksi. Simola (2002, 57) mukaan suomalainen valtiollinen kouludiskurssi pyrkii luomaan konsensusta eli koulupuhetta, jonka kaikki voisivat hyväksyä. Samalla se edustaa myös totuuspuhetta, joka määrittelee oikean tavan puhua opettajuudesta ja koulusta ja pakottaa hyväksymään sen. Simola havaitsi suomalaisen valtiollisen kouludiskurssin noudattavan spesifiä kielenkäytön tapaa, toiveiden rationalismia, joka toteutuu implisiittisesti rivien välissä: se tiedetään hyvin mutta

tiedostetaan huonosti, tunnustetaan laajasti mutta tunnistetaan harvoin. Toiveiden rationalismi on koulunuudistamisen hiljainen, diskursiivinen periaate. (Simola 2002, 66–69.)

Simola (2002, 66) vertaa toiveiden rationalismia kasvatustieteen professori Gunilla Svingbyn nimeämään ”opetussuunnitelmarunouteen” – kummankin suhde koulutodellisuuteen on etäinen ja välittynyt. Toinen toiveiden rationalismin vertauskohta on *Tyler Rationale* -malli, jossa tavoitteet, niistä seuraavat opetusjärjestelyt, oppiminen ja sen arviointi kiertävät kehässä toisiaan. Arvioinnista siirrytään aina uudelleen alkupisteeseen eli tavoitteisiin, koska niitä ohjaa toiveiden rationalismin periaate, jonka mukaan tavoitteita ei koskaan voida täysin saavuttaa eikä toiveita täyttää. (Simola 2002, 66–68.)

Simolan (2002, 70) mukaan toiveiden rationalismi toimii koulunuudistamisen reformigeneraattorina ja epäonnistumisen noidankehänä. Riippumatta koulutodellisuuden tapahtumista se tuottaa jatkuvan käsityksen vanhojen reformien epäonnistumisesta ja uuden reformin tarpeesta. Simolan kuvaama ilmiö tekee näin ollen tilaa aina uusille opetuksen uudistajille kuten Pekka Peuralle ja luo tilauksen sille jatkuvalla puheella koulun ja opetuksen uudistamisesta, jota Koulukorjaamo retorisen analyysini aineistona edustaa.

### **2.3.1 Huolestunut koulupuhe keväällä 2016**

Keväällä 2016, Koulukorjaamon julkaisun aikoihin, suomalaisen median koulupuhetta hallitsi huolestunut kriisidiskurssi, joka loi pohjan Peuran ja Koulukorjaamon uutisarvolle. Etenkin Suomen sijoituksen lasku vuonna 2013 julkaistuissa PISA 2012 -tuloksissa herätti huolen suomalaisnuorten oppimistulosten heikkenemisestä ja kirvoitti keskustelua opetuksen uudistamisen tarpeesta. Kun Suomi oli läpi 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen saanut elää ”PISA-ihmettä” (Simola 2004), leimasi 2010-lukua ”PISA-shokki” (Kivinen & Hedman 2017, 252). Suomalaisen koulun nykytilaan oltiin tyytymättömiä, ja mediassa painotettiin muutoksen välttämättömyyttä, kuten seuraavissa uutisotsikoissa, joissa ratkaisua vaaditaan ja uudistua ”on pakko”:

*Näkökulma: Ammatillisen opetuksen on pakko uudistua säästöjen takia.*  
(Laakso 2016)

*Opettajat uupuvat kasvaviin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista.*  
(Vuorela 2016)



Edellisissä esimerkeissä näkyvät 2010-luvun koulupuheen huolenaiheet: koulutussäästöt (Ikävalko 2016; Laakso 2016; Kaakinen 2016; Nieminen 2016; Sundqvist 2016; Vuorela 2016) sekä kouluhyvinvoinnin ongelmat (Helin 2016; Koski 2016; Laine 2016; Löyttyniemi 2015; Rummukainen 2016). Mediassa puhuttivat myös huoli oppimistulosten laskusta (Löyttyniemi 2015; Rantanen 2016a; Rantanen 2016b), koulujen eriarvoistumisesta (Keränen 2016a, 2016b) sekä koulun digitalisoitumisesta (Leponiemi 2016; Tiainen 2016; Sillanpää 2016). Osassa otsikoita tulevaisuus näyttäytyi erittäin synkkänä ja muutos pelottavana. Ne viestivät, että on tapahtunut tai tapahtumassa muutos huonompaan suuntaan ja että koulutus on uhallä joutua jälleen uuteen kriisiin, kuten seuraavissa esimerkeissä:

*Muutostahti jo valmiiksi tarpeeksi kova – lukioiden tuntijakokokeiluun ei lähtijöitä Kymenlaaksosta*

(Sillanpää 2016)

*Professori pelkää: Lukukausimaksut pian myös suomalaisille*

(Sundqvist 2016)

Muutoksen uhkaavuus korostui erityisesti keskustelussa uusista opetussuunnitelmista, tarkemmin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteista (LOPS 2015), joiden oli määrä astua voimaan elokuussa 2016. Opetussuunnitelmauudistusta ympäröinyt kriittinen keskustelu kiihtyi keväällä 2016 voimaantumisen lähestyessä, ja mediassa käytiin laajoja keskusteluja koulun ja opetuksen muutoksesta.

Toisaalta huolen ja kritisoinnin diskurssin rinnalla kulki kevään 2016 koulupuheessa positiivissävytteinen vastadiskurssi, edistyspuhe, jossa koulun ja opetuksen tulevaisuus näyttäytyy valoisana ja nykyinen kehityssuunta oikeana. Uutisartikkeleissa esiteltiin jokin toivoa luova innovaatio: koulun fyysinen oppimisympäristö oli saanut uusia ulottuvuuksia (Leiwo 2016; Ruonaniemi 2016), ja opetusta olivat rikastuttaneet yhteisöllisen oppimisen menetelmät sekä suullinen arviointi (Haavisto 2016; Ikonen & Karjalainen 2016). Resurssipulan kanssa kamppailuun esitettiin ratkaisuksi kirjaton opetus, jonka vakuuteltiin toimivan käytännössä erinomaisesti (Savela 2016c; Väisänen 2016).

Edistyspuhe väritti myös opetussuunnitelmakeskustelua, ja osassa uutisartikkeleita opetussuunnitelmien nähtiin tuovan opetukseen uusia, tervetulleita tuulia. Artikkeleissa esimerkiksi annettiin puheenvuoroja oppilaille ja opettajaopiskelijoille, joiden odotukset ja mielipiteet opetuksen uusista sisällöistä ja muodoista olivat selvästi positiivissävytteisiä (Hjelt 2016; Savela 2016b). Perusopetuksen opetussuunnitelman uutuuksista nostettiin

ylistäen esiin ilmiöoppiminen, koodaaminen ja draama (Koskinen 2016; Mansikka 2016; Mäkelä 2016). Näistä kahden ensimmäisen yhteys uuteen opetussuunnitelmaan on tekaistu, sillä ne esiintyvät uudessa opetussuunnitelmassa käsitteenä vain satunnaisesti (POPS 2014). Toimitusten valikoimista aiheista yritettiin siis herättää keskustelua sillä verukkeella, että ne liittyivät uuteen opetussuunnitelmaan. Koska opetussuunnitelmauudistus oli ajankohtainen aihe, sai mikä tahansa siihen liitetty teema ajankohtaisen ja keskustelua herättävän uutisen arvon.

### **2.3.2 Opetuksen uudistaminen saa Pekka Peuran kasvot**

Pekka Peura oli ollut suomalaisessa mediassa keskeinen opettajahahmo jo syksystä 2015 alkaen. Peuraa ympäröinyt mediakuuhunta oli osa kriisi- ja edistyspuhetta, jossa etsittiin opetuksen tulevaisuudelle oikeaa, parempaa suuntaa (Salminen 2012; Pelttari 2015). Peuran kaltaisia, muutosta korostavia ja opetussuunnitelman avoimuutta painottavia henkilöitä on kasvatushistoriassa kutsuttu progressiivisen pedagogiikan edustajiksi, joita Suomessa on näkynyt selvimmin 1900-luvun alussa ruotsinkielisten yksityisoppikoulujen toiminnassa sekä 1920-luvulla kansakoulun ohjelmissa (Salminen 2012, 112). Nyt, sata vuotta myöhemmin, sekä opetuksen uudistamisen tarve että avainparempaan opetukseen sai suomalaisessa mediassa Pekka Peuran kasvot. Peura esitteli koulun nykytilan ongelmia ja tarjosi niihin myös konkreettisen ratkaisun – uuden opetusmallin, jonka avulla koulussa saavutettaisiin jotakin parempaa eli ”aitoa oppimista” (Kylliäinen 2015) ja tasa-arvoisempaa opetuksen kulttuuria (Rutanen & Salomaa 2016).

Peuran ratkaisua luonnehdittiin mediassa ja tutkimuksessa ”opetuksen malliksi”, ”metodiksi” (Ilta-Sanomat 2013) ja ”menetelmäksi” (Toivanen 2012). Omissa blogiteksteissään ja antamissaan haastatteluissa Peura puhui systemaattisesti ”yksilöllisen oppimisen opetusmallista”, joskus myös ”toimintamallista” jonka hän selittää yhdistelevän eri opetusmenetelmiä (Pernaa & Peura 2014; Quinlan 2018, Eduhakkerit). Viitatessani Peuran opetusmalliin käytän tästä eteenpäin nimitystä ”yksilöllinen oppimismalli”, koska sitä käytetään tutkimusaineistossani Ylen Koulukorjaamossa yleisimmin.

Yksilöllisestä oppimismallista puhuttiin mediassa kuin Pekka Peuran omistamana innovaationa ja keksintönä (ks. esim. Ilta-Sanomat 2013). Osassa julkaisuja mallille pyrittiin antamaan ytimekäs nimi kuin tuotteelle: ”yksilöllisen oppimisen malli” (Ali-Hokka 7.2.2016), ”aito oppiminen” (Kylliäinen 2015), ”yksilöllisyyden huomioiva pedagoginen malli” (Rutanen & Salomaa 2016). Toisissa julkaisuissa mallia puolestaan avattiin moniulotteisemmin tuomalla esiin menetelmän keskeneräisyyttä ja sen jatkuvaa kehitystä, joka oli alkanut jo kaukana koulutuspsykologian historiassa, muun muassa Benjamin

Bloomin teorioissa (Saarikoski 2016). Mallin kerrottiin myös jatkavan kehitystään siitä kiinnostuneiden opettajien vuorovaikutuksessa, kun kukin opettajista tekee omia käytännön opetuskokeilujaan ja jakaa niitä verkossa (Aalto 2015). Menetelmä esitettiin tämän opettajaverkoston yhteisenä inspiraation lähteenä, josta ammentamalla he uudistavat opetustaan. (Aalto 2015, Saarikoski 2016.)

Peuran tarina tavallisesta matematiikan opettajasta mediapersoonaksi ei ollut pelkkää nousukiittoa, vaan hän sekä ihastutti että vihastutti yleisöä. Peura näyttäytyi paitsi innovatiivisena uudistajana myös rohkeana kriitikkona, joka uskalsi moittia kansallista ylpeydenaihetta: hän kyseenalaisti suomalaisen koulun toimivuuden ja haastoi sen perinteiksi mielletyt opetusmenetelmät. Opetuksen uudistajan kasvot provosoivat monia. Jotkut kysyivät, mitä väärää niin sanotussa vanhanaikaisessa koulussa ja perinteisessä opetuksessa ylipäätään on, kun se on tuottanut maailman parhaita oppimistuloksia. Toiset taas ihmettelivät, oliko suomalainen koulu todella yhtä vanhanaikainen kuin Peura väittää ja olivat pahoillaan niiden opetusta ruohonjuuritasolla uudistavien opettajien puolesta, jotka eivät saaneet yhtä suurta mediahuomiota kuin Peura.

Keväällä 2016 Yleisradio, lyhyemmin Yle, rakensi Peuran ja yksilöllisen oppimismallin ympärille kokonaisen Koulukorjaamo-sarjan, joka sai näkyvyyttä sekä televisiossa, Yle Areenassa että Yle Uutisten verkkosivuilla. Koulukorjaamon omalla etusivulla, heti otsikon alla, kerrotaan, mistä sarjassa on kyse: ”Sarjassa seurataan koko kevään, miten opetuksen uudistaminen onnistuu vantaalaisessa lukiossa ja alakoulussa Pekka Peuran ja Markus Humalojan ohjauksessa.” (Koulukorjaamon etusivu 2016). Koulukorjaamo on siksi osuva esimerkki paitsi Pekka Peuraa ympäröineestä keskustelusta myös opetuksen uudistamisen puheesta suomalaisessa mediassa.

### **2.3.3 Koulukorjaamon paikka suomalaisessa mediassa**

Koulukorjaamo on Yle Uutisten eli Yleisradion Uutis- ja ajankohtaistoiminnan tuotantoa (Yhteystiedot Yle Uutiset), mikä sijoittaa sen suurten julkaisijoiden mediakentälle, jonka vaikutuspiiri ulottuu koko Suomeen. Tällaisia julkaisijoita ovat vuoden 2016 kokonaislevikkinsä (suluissa) perusteella *Helsingin Sanomat* (321 828), *Aamulehti* (107 477), *Kauppalehti* (101 529), *Turun Sanomat* (81 639) sekä *Maaseudun tulevaisuus* (76 091) (Levikkilasto 2017). Muiden sanomalehtien kokonaislevikki oli vuonna 2016 ratkaisevasti pienempi, alle 60 000, ja siksi määrittelen ne tutkielmassani suomalaisen median

isojen julkaisijoiden ulkopuolelle. (Levikkitilasto 2017.)<sup>1</sup> Yle Uutisten levikkiä on vaikeampi mitata, sillä kyse on digitaalisista uutisartikkeleista, jotka julkaistaan ainoastaan sähköisessä muodossa Yle Uutisten verkkosivuilla kaikille avoimena sisältönä (Yle Uutiset). Levikkitilasto *LT-levikki* mittaa vain maksetut kontaktit, eikä se siksi ota huomioon sitä, kuinka moni lukee Yle Uutisten tapaisia, kaikille internetin selaajille avoimia ja maksuttomia julkaisuja (Levikkitilasto 2017). Yle Uutisten lisäksi avoimia julkaisuja oli vuonna 2016 myös kaikilla edellä mainituilla valtakunnallisilla sanomalehdillä sekä Iltalehdellä.

Koulukorjaamon tavoittaman yleisön laajuudesta voidaan antaa vaan viitteellisiä arvioita, koska Koulukorjaamo on ollut näkyvissä paitsi uutisartikkeleina Yle Uutisten verkkosivuilla myös Yle TV1-kanavalla sekä Yle Areenan verkkopalvelussa. Ylen uutis- ja viihdetuotanto on kokonaisuudessaan avointa sisältöä, joka rahoitetaan YLE-verolla ja on siten yleisön saavutettavissa television, radion sekä internetin välityksellä maksutta. Samat uutisaiheet ja teemat, kuten Koulukorjaamo, saavat näkyvyyttä Ylen eri viestintäkanavissa, jolloin ne tavoittavat huomattavasti suuremman yleisön kuin Yle Uutisten uutisartikkelit yksin.

Koulukorjaamon videojaksot julkaistiin osana tunnetun suomalaisen ajankohtaisohjelman, A-studion lähetystä kanavalla Yle TV1. A-studion kokonaislähetysaika on noin 28 minuuttia, joista Koulukorjaamon videojakso kestää viidestä yhdeksään minuuttia (Lamberg 2019). Koulukorjaamo on hyötynyt A-studion suosiosta ja statuksesta vakavasti otettavana ja luotettavana ajankohtaisohjelmänä ja saanut sen ansiosta keväällä 2016 suuren yleisön huomion. A-studion katsojaluvut ovat ajankohtaisohjelmien joukossa Suomen suurimpia, ja kaksi Koulukorjaamon videojaksoista, osat 3 ja 4, lähetettiinkin osana kuukauden katsotuinta ajankohtaislähetystä (Finnpanel 2019a; 2019b). Arviot Koulukorjaamon tavoittamasta yleisöstä voidaan osittain perustaa A-studion katsojalukuihin niissä seitsemässä lähetyksessä, joiden osana Koulukorjaamon videojaksot julkaistiin (ks. taulukko 1).

Toinen suuntaa antava mittari Koulukorjaamon yleisön koolle ovat videojaksojen katselukerrat Yle Areenan verkkopalvelussa, jossa Koulukorjaamon videojaksot olivat katsot-

---

<sup>1</sup> Tutkimuksessa on käytetty tarkastettua LT-levikkiä, joka on MediaAuditFinlandin tarjoama yksiselitteinen ja yhteismittainen mittari suomalaiselle luettulle medialle. Levikeillä tarkoitetaan kunkin lehtinimikkeen kokonaislevikkiä, joka koostuu pelkän painetun lehden levikistä, levikkikelpoisista yhdistelmäköpaleista ja pelkän digilehden levikistä. (Levikit 2014.)

tavissa erillisinä ohjelminaan A-studion ensilähetyksen jälkeen. Yle Areena -verkkopalvelu tarjoaa maksuttoman pääsyn Yle TV:ssä ja radiossa julkaistuun sisältöön suorina lähetyksinä ja tiettyyn määräaikaan asti myös lähetysten jälkeen (Etusivu TV Areena). Taulukkoon 1 olen koonnut kunkin Koulukorjaamon videojakson katsojaluvut A-studiossa ja Yle Areenassa erillisinä sarakkeina. Koulukorjaamon jaksojen katsojalukuja ei ole mielekästä laskea yhteen, sillä on todennäköistä, että samat katsojat ovat seuranneet sarjaa alusta loppuun tai palanneet jo televisiossa näkemäänsä videojaksoon Yle Areenassa nähdäkseen sen uudelleen.

Taulukko 1. Koulukorjaamon videojaksojen katsojaluvut (Lamberg 2019; Ali-Hokka & Orispää 10.2.2016; 24.2.2016; 8.3.2016; 22.3.2016; 5.4.2016; 19.4.2016; 11.5.2016).

Koulukorjaamon jakso	Alkuperäinen lähetysaika	Keskikatsojamäärä A-studion lähetyksessä (Lamberg 2019) ks. tarkemmin liite 1.	Katselukerrat Yle Areenassa (tarkistettu Yle Areenasta 9.2.2019)
Osa 1: Esittely	8.2.2016	481 000	1126
Osa 2: Suunnittelu	22.2.2016	503 000	1000
Osa 3: Oppimateriaalit	7.3.2016	513 000	851
Osa 4: Digiloikka	22.3.2016	576 000	584
Osa 5: Vuorovaikutus	5.4.2016	681 000	496
Osa 6: Arviointi	18.4.2016	495 000	606
Osa 7: Päättöjakso	9.5.2016	174 000	485

Yle Areenan katsojaluvut kertovat, että Koulukorjaamon tavoittama yleisö pieneni jaksolta, lukuun ottamatta kuudennetta jaksoa, joka oli sarjan neljänneksi katsotuin. A-studion katsojaluvuissa trendi ei ole yhtä selkeä, mutta varsinkin päätösjaksoa on seurannut selvästi pienempi yleisö, vain 174 000 katsojaa. Katsojalukujen lasku saattaa johtua sarjaan kohdistuneen kiinnostuksen vähenemisestä, kun sillä ei enää ollut uutuusarvoa. Toinen mahdollinen selitys löytyy Ylen sisäisestä mainonnasta: Koska Koulukorjaamon ensimmäisillä videojaksoilla oli eniten uutisarvoa, niitä todennäköisesti myös mainostettiin tehokkaimmin. Sen sijaan myöhemmät jaksot lienevät saaneen Ylen sisäisessä mainonnassa vähemmän huomiota, jolloin tieto Koulukorjaamon olemassaolosta ei tavoittanut yhtä paljon uutta yleisöä kuin ensimmäiset jaksot.

Yle Areena ja Yle Uutisten etusivu ovat Ylen sisäisen mainonnan keskeisiä solmukohtia, koska ne luovat kytköksiä eri viestintävälineiden välille. Yle Uutisten uutisartikkelit sisältävät linkkejä televisiossa ja radiossa tulevaisuudessa lähetettäviin ohjelmiin tai Yle Areenan sisältöön. Yksittäiset Koulukorjaamon videojaksot ovat siis saattaneet saada enemmän katsojia, koska niihin liittyvät uutisartikkelit ovat herättäneet Yle Uutisten etusivulla poikkeuksellisen paljon huomiota. Uutisartikkelien lukijat ohjataan Koulukorjaamon muun sisällön pariin seuraavien esimerkkien kaltaisin viittauksin, jotka löytyvät kunkin artikkelin lopusta:

*Lue Koulukorjaamo-hankkeen artikkeleita, katso videoita ja osallistu [Koulukorjaamon sivuilla](#).*

(Orispää 3.4.2016)

*Koulukorjaamo-sarjaan liittyvät jutut [löydät täältä](#). Sarjan päätösjakso tänään 9.5. A-studiossa, TV 1 klo 21.*

(Ali-Hokka 2016)

Kummassakin esimerkissä alleviivattuihin sanoihin on koodattu hyperlinkki, joka johtaa Koulukorjaamon etusivulle. Ensisilmäyksellä etusivu vaikuttaa värikkäältä, monitekstuualiselta maailmalta otsikoineen, esittelyteksteineen, videoineen, piirroshahmoineen ja pikakuvakkeineen. Sen pinnan alla on kuitenkin kokonainen verkostorakenne, joka linkittää toisiinsa Ylen eri julkaisufoorumit ja kokoaa samalla yhteen niiden tuottaman sisällön juuri Koulukorjaamon verkkojulkaisuksi. Etusivulle on upotettu runsaasti linkkejä, jotka toimivat pääsynä Koulukorjaamon ulkopuolisille julkaisualustoille: videolinkit vievät yleisön Yle Areenan verkkosivuille, uutisartikkelien pikakuvakkeet Yle Uutisten verkkosivuille ja #-tunnisteet sosiaalisen median kanavien äärille.

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassani analysoin Yle Uutisten keväällä 2016 julkaiseman Koulukorjaamo-sarjan retoriikkaa osana opettaja Pekka Peuran ympärillä pyörinyttä mediakohua. Tavoitteenani on luoda retorisen näkökulman ohjaama tulkinta suomalaisen median koulupuheesta ja sen keskeisestä puheenaiheesta, opetuksen uudistamisesta (Salminen 2002; Simola 2012). Tutkimukseni pyrkii vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten Yle Uutisten Koulukorjaamon artikkeleissa puhutaan koulusta ja opetuksen uudistamisesta?
2. Millaisia välineitä retorinen analyysi tarjoaa tämän puheen tulkitsemiseen?

Ensimmäinen tutkimuskysymys pureutuu median koulupuheessa keskeiseen ja aina ajankohtaiseen vaatimukseen opetuksen uudistamisesta (Simola 2002; Salminen 2012). Pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsimällä uutisartikkeleista opetuksen uudistamiseen liittyvää puhetta ja tarkastelemalla sen retoriikkaa. Vastaukseni tavoitteena on ymmärtää ja selittää artikkelien puheen ja retoriikan taustalla piileviä tavoitteita ja pyrkimyksiä.

Toiseen tutkimuskysymykseen pyrin vastaamaan tarkastelemalla uutisartikkelien retoriikkaa systemaattisesti. Analyysini systematiikka pohjautuu retoriikan tutkija Joan Leachin (2000) malliin, joka rajaa retorisen tarkastelun kohteeksi retoriset keinot, puhetyytit sekä retorisen tilanteen. Erityistä huomiota kiinnitän retorisen tilanteen analysoimiseen, sillä yleisösuhteen ja vaatimuksen käsitteiden avulla se auttaa tarkastelemaan artikkelien kontekstia ja rakentamaan niiden retoriikasta kokonaiskäsitystä. (Leach 2000, 218).

Tutkimusaineistoni koostuu yhdeksästä harkitusti valitusta Koulukorjaamon uutisartikkelista. Tarkasti rajattu aineisto mahdollistaa retoriikan syvällisen ja tarkan analyysin (Puustinen ym. 2015). Seuraavaksi esittelen Koulukorjaamo kokonaisuutena ja perustelen tutkimusaineistoni rajaamista niihin Koulukorjaamon uutisartikkeleihin, jotka käsittelevät Pekka Peuraa ja yksilöllistä oppimismallia (ks. tarkemmin taulukko 2).

## 4 Koulukorjaamo moniulotteisena aineistona

Koska retorinen analyysi edellyttää aineiston tarkkaa läpikäyntiä, olisi Koulukorjaamo kokonaisuutena tutkielmalleni liian laaja aineisto. Seuraavaksi esittelen Koulukorjaamoa kokonaisuutena ja perustelen valintaani rajata aineisto vain niihin yhdeksään uutisartikkeliin, jotka käsittelevät Pekka Peuraa ja yksilöllistä oppimismallia.

### 4.1 Yksilöllinen oppimismalli ja Pekka Peura osana Koulukorjaamoa

Koulukorjaamon ytimessä on seitsemän videojaksoa, joissa seurataan yksilöllisen oppimismallin toteutumista käytännössä kevään 2016 ajan. Kohteena on kaksi vantaalaista koulua: Martinlaakson lukio, jossa yksilöllistä oppimismallia toteutetaan Pekka Peuran ohjauksessa, sekä Veromäen alakoulu, jossa ohjaavana opettajana toimii Markus Humaloja. Videojaksot esitettiin osana A-studion ajankohtaisohjelmaa noin joka toinen viikko helmikuun alusta toukokuun alkuun (ks. tarkemmin taulukko 1). Ensiesityksensä jälkeen videojaksot julkaistiin myös Yle Areenassa, jossa ne tällä hetkellä, keväällä 2019, ovat katsottavissa edelleen.

Kuhunkin Koulukorjaamon videojaksoon liittyy yksi tai useampi uutisartikkeli, joka julkaistiin Yle Uutisten verkkosivuilla. Uutisartikkelit toimivat ennakoivina keskustelunavaajina tulevassa videojaksossa käsiteltävälle teemalle, joita olivat esimerkiksi suunnittelu ja arviointi. Samalla artikkelit ovat myös tiivistelmiä vielä julkaisemattomien videojaksojen sisällöstä, ja ne sisältävät jopa suoria lainauksia videolla kuultavasta puheesta. Artikkelit ja videot muodostavat Koulukorjaamon monisyisen julkaisukokonaisuuden sisällä oman juonteensa, joka esittelee yksilöllistä oppimismallia ja jolle olen siksi antanut nimen ”Yksilöllinen oppiminen koulussa”. Seuraavissa esimerkeissä kytkös uutisartikkelien ja videojaksojen välillä tulee erityisen näkyväksi, sillä ne havainnollistavat artikkelien tapaa viitata videojaksojen ensiesityksiin tulevissa A-studion televisiolähetyksissä. Lainaukset ovat otteita Koulukorjaamon uutisartikkelien lopputeksteistä, jotka on erotettu varsinaisesta leipätekstistä kursiivifontilla.

*Koulukorjaamo-sarja alkaa maanantaina 8.2. A-studiossa, TV1 klo 21.00  
(Ali-Hokka 7.2.2016)*

*A-studio tänään TV1:ssä klo 21: Miten yksilöllisen mallin oppimateriaalit eroavat perinteisestä?*

*(Ali-Hokka ym. 7.3.2016)*

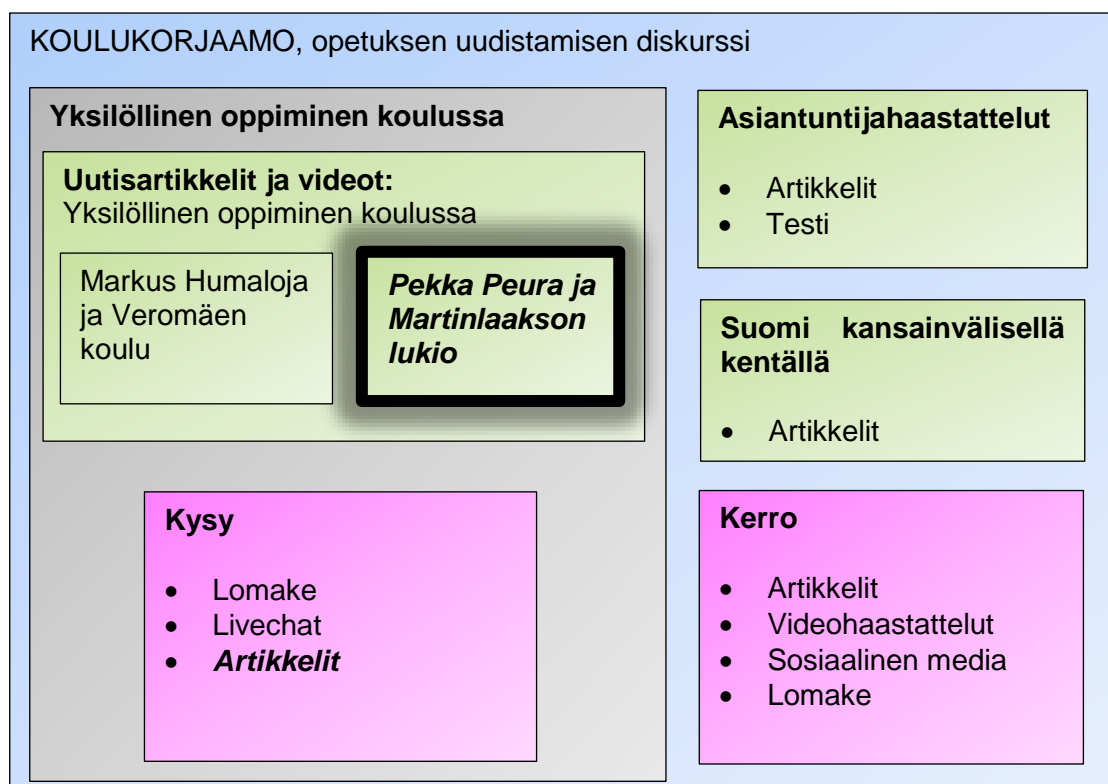


Yksilöllisen oppimismallin käsittely jatkuu Kysy-kokonaisuudessa, joka kuitenkin toimii Koulukorjaamossa myös videojaksoista erillisenä juonteena. Olen nimennyt Kysy-kokonaisuuden sen perusteella, että sen julkaisuissa toistuu verbi ”kysyä”, kuten uutisotsikossa ”Kysy Koulukorjaamon opettajilta” (Ali-Hokka ym. 7.3.2016). Kysy-kokonaisuuden keskiössä on reaaliaikainen verkkokeskustelu, josta Koulukorjaamossa käytetään nimeä livechat. 7.3.2016 lukijoille tarjoutui mahdollisuus osallistua suoraan reaaliaikaiseen verkkojutusteluun uutisartikkelin lopusta löytyvän chat-palstan kautta. Iltayhdeksästä alkaen puolentoista tunnin ajan lukija on voinut esittää kysymyksensä suoraan Koulukorjaamon opettajille. Kaikki palstalle kirjoitetut kysymykset eivät päätyneet suoraan julki- seen verkkojutusteluun, vaan toimittajat Ali-Hokka ja Orispää valikoivat tietyt kysymykset opettajien vastattaviksi reaaliaikaisesti.

Kysy-kokonaisuus osallistaa yleisön keskustelemaan yksilöllisen oppimisen opetusmal- lista paitsi livechatissa myös sosiaalisessa mediassa sekä etusivun Kysy-lomakkeen kautta. Ensimmäinen Kysy-kokonaisuuden uutisartikkeli (Ali-Hokka 21.2.2016) onkin jo ennen livechatia julkaistu kooste yleisön Kysy-lomakkeen kautta esittämistä kysymyk- sistä sekä Humalojan ja Peuran niihin kirjoittamista vastauksista. Kysy-kokonaisuuden artikkeleista toinen (Ali-Hokka ym. 7.3.2016) valmistelee yleisöä juuri aluillaan olevaan livechatiin. Kolmas uutisartikkeli (Upola 7.3.2016) on yhteenveto livechatissa julkais- tuista kysymyksistä ja vastauksista. Itse livechatista ei ole julkaistu tallennetta.

Koulukorjaamon juonteet ”Yksilöllinen oppiminen koulussa” sekä ”Kysy” muodostavat tutkielmani retorisen analyysin aineiston rungon, koska ne käsittelevät yksilöllistä oppi- mismallia ja Pekka Peuraa. Juonteesta ”Yksilöllinen oppiminen koulussa” rajaan pois ne osat, jotka käsittelevät Veromäen alakoulua ja sen opettajia, sillä heidän saamansa me- diahuomio ei ole verrattavissa Pekka Peuraan ja tämän ympärille kietoutuneeseen me- diailmiöön, joka ulottuu kauas Koulukorjaamon ulkopuolelle. Rajauksen toimivuutta tu- kee se, että vaikka Veromäen alakoulun ja Martinlaakson lukion tarinat vuorottelevat keskenään Koulukorjaamon videojaksoissa tiheään tahtiin, ne eivät kuitenkaan ole kes- kenään suorassa vuorovaikutuksessa, eikä niistä myöskään kerrota samassa uutisartik- keleissa. Koulujen tarinat on myös tuotettu toisistaan erillään: Peuraa ja Martinlaakson lukiota käsittelevät artikkelit ja videojaksot ovat pääosin Anne Ali-Hokkan toimittamia, kun taas Veromäen koulua käsittelee yksinomaan toimittaja Oili Orispää.

Muut Koulukorjaamon sisäiset juonteet, ”Kerro”, ”Asiantuntijahaastattelut” sekä ”Suomi kansainvälisellä kentällä”, rajaan analyysin ulkopuolelle, koska ne eivät käsittele yksilöllisen oppimismallia ja Pekka Peuraa. Aineiston ulkopuolelle jäävien juonteiden sisällön olen kirjannut kuvioon 1, jossa havainnollistan Koulukorjaamon kokonaisuutta ja sen sisäisten juonteiden välisiä suhteita. Aineiston ulkopuolelle jäävät uutisartikkelit esittelen lähdeviitteineen tarkemmin liitteessä 3. Sekä kuvion 1 että liitteen 3 tarkoituksena on jäsentää tutkimusaineistoni julkaisukontekstia kokonaisuutena ja selventää varsinaisen analyysin kohteena olevien artikkelien merkitystä osana Koulukorjaamon kokonaisuutta.



Kuvio 1. Koulukorjaamon kokonaisuus ja sen sisäisten juonteiden keskinäiset suhteet.

Kuvion 1 värit vastaavat Koulukorjaamon etusivun värienkäyttöä, jota havainnollistan myöhemmin kuvassa 3: etusivun pääväri on sininen, uutisartikkelit on merkitty pääosin vihreällä ja yleisöä osallistavat juonteet vaaleanpunaisella värillä. Yksilöllistä oppimista käsittelevät uutisartikkelit ja videojaksot olen yhdistänyt saman kentän ja saman otsikon sisään, sillä niiden välinen yhteys on Koulukorjaamossa välitön. Kysy-kokonaisuuden vaaleanpunainen kenttä on itsenäisempi kokonaisuus mutta samalla kuitenkin osa ”Yksilöllisen oppimisen koulussa”-juonteiden harmaata kenttää. Kauemmaksi harmaasta kentästä olen sijoittanut juonteet ”Kerro”, ”Suomi kansainvälisellä kentällä” sekä ”Asiantuntijahaastattelut”, koska ne ovat yksilöllisen oppimismallin teemasta erillisiä, itsenäisiä kokonaisuuksiaan.

## 4.2 Retorinen analyysi pureutuu uutisartikkeleihin

Koulukorjaamon juonteet ”Yksilöllinen oppiminen koulussa” sekä ”Kysy” tarjoavat runsaasti sekä suullista että kirjallista puhetta analyysin kohteeksi. Mahdollistaakseni syväluotaavan retorisen analyysin rajaan aineiston laajuutta ainoastaan juonteiden sisältämiin uutisartikkeleihin (Puustinen ym. 2015). Videomateriaalin eli suullisen puheen rajaan retorisen analyysin ulkopuolelle, sillä sen analysoiminen vaatisi ainakin osittain eri menetelmiä. Videoaineisto siirtäisi myös retorisen tarkastelun painopistettä, sillä videoissa puheeseen sisältyvää visuaalista ja auditiivista ilmaisua tulisi havainnoida tarkkaan erityisesti esiintymisen kaanonin (lat. *actio*) kannalta, kun taas kirjoitetuissa uutisartikkeleissa esiintyminen on muodoltaan täysin erilaista (ks. tarkemmin alaluku 6.1.3 Retoristen keinojen viisi kaanonia).

Tutkimusaineistoni koostuu yhdeksästä yksilöllistä oppimismallia käsittelevästä uutisartikkelista, joista kuusi sisältyy kokonaisuuteen ”Yksilöllinen oppiminen koulussa” ja kolme kokonaisuuteen ”Kysy”. Uutisartikkelien lisäksi olen valikoinut retorisen analyysin kohteeksi osia Koulukorjaamon etusivulta, koska hyperlinkkiensä avulla ne toimivat uutisartikkeleihin suorina portteina ja polkuina. Koulukorjaamon etusivulla ensimmäisinä vastaan tulevat sivuston pää- ja alaotsikot sekä ingressiteksti, jotka antavat koko sivuston sisällölle nimen ja toimivat johdattelevana esipuheena analysoimilleni artikkeleille (ks. kuva 2).



Kuva 2. Etusivun pää- ja alaotsikko sekä ingressi. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8603283>. Luettu 18.4.2019.

Etusivun elementeistä sisällytän retoriseen analyysiini myös Kysy-kokonaisuuden otsikon ja ingressin, samoin etusivun alaotsikon ”mikä on koulukorjaamo?” ja sitä avaavan,

pitkän ingressitekstin sekä Pekka Peuran ja Olli Karkkulaisen esittelytekstit, jotka alustavat kokonaisuutta ”Yksilöllinen oppiminen koulussa”. Yhteenvedona erittelen taulukossa 2 retoriseen analyysiin sisällyttämäni etusivun elementit sekä uutisartikkelit lähdeviitteineen.

Taulukko 2. Retorisen analyysin kohteeksi valikoimani artikkelit sekä etusivun osat.

Juonne / kokonaisuus	Uutisartikkelin lähdeviite
Uutisartikkelit: Yksilöllinen oppiminen koulussa Martinlaakson koulu, Opettajat Pekka Peura ja Olli Karkkulainen	Ali-Hokka 7.2.2016 Ali-Hokka 8.2.2016 Ali-Hokka 6.3.2016 Ali-Hokka 18.4.2016 Ali-Hokka 8.5.2016 Ali-Hokka 9.5.2016
Kysy	Ali-Hokka 21.2.2016 Ali-Hokka ym. 7.3.2016 Upola 7.3.2016
Koulukorjaamon etusivu	Sivun otsikko Ingressi yksilöllinen opetus? kysy! Pekka Peura Olli Karkkulainen

#### 4.2.1 Uutisartikkelien paikka Koulukorjaamossa

Vaikka kokonaisuuden ”Yksilöllinen oppiminen koulussa” artikkeleita yhdistää kronologisesti etenevä, narratiivinen raportointi tietyn koulun opetuksesta, ei niitä ole tarkoitettu selattavaksi yhtenäisenä, omana kokonaisuutenaan. Kukin Koulukorjaamon uutisartikkeli johdattaa lukijan vaivattomasti Koulukorjaamon ja Ylen muuhun sisältöön, mutta yhtä selvää linkkiä muihin artikkeleihin ei ole. Analysoimiani artikkeleita on siksi myös vaikea löytää niin Koulukorjaamon kuin Yle Uutisten etusivulta. Kuvassa 3 havainnollistamani etusivun asettelun vuoksi vain pieni osa kaikista Koulukorjaamon uutisartikkeleista nousee etusivulla näkyvästi esille otsikoiden ”tärkeimmät” ja ”tuoreimmat” alla.

**tärkeimmät »**

21.2.2016  
Lopettavatko opettajat opettamisen? 10 vastausta yksilöllisestä oppimisesta

7.2.2016  
Radikaali opettaja Pekka Peura: Kokeita ei tarvita, kun oppilas arvioi osaamistaan itse

7.2.2016  
Opettaja joka luopui oppitunneista - Vapautta ja vastuuta neljäsluokkalaistille

**tuoreimmat »**

9.5.2016  
Opetushallituksen pääjohtaja Pitkälä: Ylioppilastutkinnon voisi poistaa

9.5.2016  
Lukiolaiset ihastuivat uuteen oppimismalliin ilman kurssikokeita - "Suurin osa omaa tahtia kokeilleista tahtoo jatkaa"

8.5.2016  
"Olemme keksineet, miten ilo palautetaan kouluun" - Veromäen oppimismalli mallina maailmalle

NÄYTÄ LISÄÄ JUTTUJA

**katso videoita »**

NÄYTÄ LISÄÄ VIDEOITA

**jaa koulumuisto! »**

Miten koulu muokkasi sinua? Julkaise sinuun vaikuttanut koulumuisto Twitterissä tai Instagramissa aihetunnisteella #koulukorjaamo tai alla olevalla lomakkeella. Kokoamme ihmisten merkitykselliset muistot yhteen! Saatamme lyhentää tekstejä.

JÄTÄ MUISTO

**yksilöllinen opetus? kysy! »**

Siirtykö kaikki vastuu opettajalta oppilaille? Vaihtuvatko kirjat tietokoneisiin? Mitä jos tämä ei sovi lapselleni? Mitä haluaisit kysyä Pekka Peuralta tai Markus Humalojalta? Jätä itseäsi askarruttava kysymys tähän - teemme juttuja kysymysten aiheista.

JÄTÄ KYSYMYS

**#koulukorjaamo somessa »**

Kuva 3. Koulukorjaamon etusivun asettelu. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8603283>. Luettu 9.4.2019.

Muiden Koulukorjaamon uutisartikkelien löytäminen vaatii lukijalta teknistä oivaltamista ja kärsivällisyyttä. Etusivun "tuoreimmat"-palstalta, kolmen tuoreimman artikkelin alta löytyy pieni kuvake, "näytä lisää juttuja", jota napauttamalla esiin saadaan kolme seuraavaksi tuoreinta artikkelia (ks. kuva 1). Edelleen jokaisella napautuksella saadaan näkyviin kolme artikkelia lisää. Etusivun rakenne ei kuitenkaan sovellu useamman uutisartikkelin lukemiseen perätysten, sillä kun lukija yhden uutisartikkelin luettuaan palaa artikkelin sivulta Koulukorjaamon etusivulle, on aiemmin vaivalla esiin napauteltu 32 pikakuvakkeen lista piiloutunut ja näkyviin jäänyt vain kolme tuoreinta artikkelia kuten kuvassa 3. Sama 32 pikakuvakkeen lista on helpommin saavutettavissa Yle Uutisten etusivun "Hae"-työkalun avulla, tosin vain sellaiselle lukijalle, joka on Koulukorjaamosta jo ennestään kiinnostunut ja oivaltaa käyttää hakusanana tunnistetta "Koulukorjaamo" (ks. liite 2). Lukijalle, joka ei ennestään tunne Koulukorjaamoa, ei ole rakennettu polkua, jota pitkin hän voisi edetä yhdestä Koulukorjaamon artikkelista toiseen.

Edellä kuvaamani vaikeudet löytää Koulukorjaamon uutisartikkeleita kertovat siitä, että niiden keskinäiset siteet ovat toisarvoisia; ensisijaisesti uutisartikkelit on linkitetty Koulukorjaamon muuhun sisältöön kuten videojaksoihin, kyselyihin ja sosiaalisen median keskustelunavauksiin sekä Ylen muuhun tuotantoon kuten A-studion televisiolähetysiin. Uutisartikkelien löyhät siteet muihin uutisiin ja toisaalta taas vahvat siteet Ylen ja Koulukorjaamon muuhun tuotantoon ovat toimituksen tavoitteiden ja tarkoituksperien muovamia. Seuraavaksi tarkastelenkin uutisartikkelien funktiota kriittisesti: onko niiden todella tarkoitus uutisoida vai enemmänkin lisätä Koulukorjaamon näkyvyyttä Yle Uutisten sivustolla?

#### **4.2.2 Uutisartikkelit sisäisenä mainontana**

Koulukorjaamon uutisartikkelit täyttävät uutisarvon kriteerit julkaisuympäristönsä osalta: Yle Uutisten verkkosivusto on Suomessa yleisesti tunnettu ja kaikelle yleisölle avoin uutisfoorumi, joka tavoittaa suuren yleisön. Yle Uutisten julkaisualusta antaa Koulukorjaamon uutisartikkeleille myös standardoidun muotoilun fontteineen, väripaletteineen ja asetteluineen. Yhtenäinen muotoilu viestii siitä, että Koulukorjaamon uutisartikkelit ovat uutisina yhtä todellisia, virallisia ja uskottavia kuin mikä tahansa Yle Uutisten julkaisema uutinen. Kielenkäytöltään uutisartikkelit täyttävät myös uutisen tyylilliset kriteerit: ne noudattavat kirjoitetun ja painetun kielen diskursseja ja käyttävät puhekielisiä ilmauksia vain suorien lainausten muodossa (Bednarek 2006, 15–16).

Koulukorjaamon uutisartikkelien tunnisterivi vahvistaa niiden statusta uutisena. Kuva 4 havainnollistaa tunnisterivin vakioitua sijaintia ingressin ja uutiskuvan välissä. Tunnisteen nimeen ”A-studio” on upotettu hyperlinkki, jota napauttamalla avautuu tunnisteen hakutulos eli pikakuvakkeiden lista kaikista niistä Yle Uutisten artikkeleista, jotka kantavat kyseistä A-studion tunnistetta.

## Koulukorjaamon opettaja: Suomen koulut voisivat siirtyä kirjoista tietokoneisiin – jos haluaisivat

Vantaan Veromäen koulun neljäsluokkalaisilla on jokaisella käytössään oma kannettava tietokone. Opettaja Markus Humalojan mielestä digiloikka olisi mahdollista kaikissa Suomen kouluissa.

A-studio 21.3.2016 klo 13:06



Oili Orispää



292

Kuva 4. Tunnisterivin sijainti ja muotoilu Koulukorjaamon esimerkkiartikkelissa. Kuva-kaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8757538>. Luettu 9.4.2019.

Tunnisteriville on nostettu näkyviin vain yksi artikkelin monesta tunnisteesta. Kaikkiaan 30:stä Koulukorjaamon tunnisteella merkitystä uutisartikkelista ainoastaan kolmella ”Koulukorjaamo” on näkyvissä tunnisterivillä (Kallunki 22.3.2016; Orispää 17.2.2016; Santaharju 23.2.2016). Sen sijaan suurin osa muista Koulukorjaamon artikkeleista kantaa tunnisterivillään tunnistetta ”Kotimaa” tai ”A-studio” (ks. Koulukorjaamo: tuoreimmat). Tunniste ”A-studio” vahvistaa artikkelin asemaa A-studion televisiolähetysten mainostajana, koska se johdattaa lukijan hyperlinkillään muihin A-studiossa käsiteltyihin aiheisiin. Tunnisteen ”Kotimaa” nostaminen tunnisteriville on puolestaan tarkoituksenmukainen keino vahvistaa artikkelien statusta ja uskottavuutta uutisina, sillä tunnisteen nimi pohjaa juuri uutismedialle perinteiseen diskurssiin, jossa kotimaan ja ulkomaan uutisaiheet erotetaan toisistaan (Bednarek 2006, 15).

Kyseenalaistan kuitenkin Koulukorjaamon uutisartikkelien statuksen uutisina, koska niillä on vahva kytkös videojaksoihin. Uutisartikkelit toistavat ja ennakoivat videojaksojen sisältöä ja mainostavat niiden lähetysaikoja televisiossa. Vaikuttaa siltä, että artikkelit on puettu uutisen vaatteisiin, mutta niiden perimmäinen tarkoitus on mainostaa Koulukorjaamon videojaksoja ja kasvattaa siten Yle TV:n ja Yle Areenan katsojalukua. Useimpien uutisartikkelien lopussa videojaksoon viitataan seuraavan esimerkin tapaan, jolloin teksti saa suoran mainospuheen luonteen:

*Uuden oppimismallin mukaisesta arvioinnista lisää tänään 18.4. A-studiossa, TV 1 klo 21.*

(Ali-Hokka 18.4.2016)

Myös Koulukorjaamon kontakti yleisöön rikkoo uutisarvon perinteisiä kriteerejä. Yleisön oletetaan Koulukorjaamossa olevan interaktiivinen ja läsnä, kun se perinteisessä joukkomedian kommunikatiivisessa kontekstissa on ollut anonyymi ja hiljainen. (Bednarek 2006, 14.) Koulukorjaamon lukijaa puhutellaan suoraan, ja hänet kutsutaan mukaan keskusteluun muun muassa seuraavan esimerkin tapaan:

*Mitä sinä opit koulussa elämästä - ja itsestäsi?*

***Jaa sinulle merkityksellinen koulumuisto Twitterissä tai Instagramissa tunnisteella #koulukorjaamo tai lomakkeella.***

(Upola 8.3.2016)

Lukijalle osoitettu kehotus esiintyy niin tässä kuin monessa muussa Koulukorjaamon artikkelissa aivan artikkelin lopussa. Kehotusta ei kuitenkaan erota varsinaisesta uutistekstistä kovinkaan helposti, sillä tekstin muotoilu muuttuu ainoastaan hienovaraisesti, kun fontti vaihtuu lihavoiduksi. Osallistumiskehotus näyttäytyy siksi yhtenäisenä osana artikkelin kokonaisuutta, jonka kommunikatiivinen uutisarvo rikkoutuu.

Yleisön lisäksi myös toimittajat tuodaan Koulukorjaamon uutisartikkelissa esiin poikkeuksellisen personoidulla tavalla. Utusta on perinteisesti tarkasteltu monivaiheisen kirjoitusprosessin tuotoksena, jonka varsinaista kirjoittajaa ei voida personoida yhteen toimittajaan. Sen monet tekijät ja monet editoidut versiot kommunikoivat keskenään ja luovat monikerroksisen lopputuloksen, joka edustaa sanomalehteä instituutiona ja persoonattomana järjestelmänä. (Bednarek 2006, 14.) Koulukorjaamossa toimittajat esitetään sen sijaan konkreettisesti artikkeliansa ensikäden kirjoittajina: paitsi heidän nimensä, myös heidän kasvokuvansa tuodaan julki jokaisessa artikkelissa, pienenä kuvakkeena uutis-



kuvan alla (ks. kuva 4). Yksittäisen toimittajan painoarvoa lisää entisestään se, että Koulukorjaamossa sama toimittaja on ollut päävastuussa sekä videojakson tuottamisesta että siihen viittaavan uutisartikkelin toimittamisesta.

Koska Koulukorjaamon uutisartikkelit täyttävät uutisen kriteerit vain ulkomuotonsa ja julkaisu ympäristönsä perusteella eivätkä täytä yleisösuhteen persoonattomuuden edellytyksestä, jätän vastaisuudessa Koulukorjaamon uutisartikkeleihin viitatessani pois etuliitteen ”uutis”. Nimitys ”artikkeli” vastaa paremmin tekstien todellista luonnetta ja funktiota: Uutisen muodon ja julkaisu ympäristön pinnan alta löytyy mainoksen luonne sekä pyrkimys herättää huomiota niin mediassa kuin sosiaalisessa mediassa. Koulukorjaamon artikkelit ovat osa Ylen sisäistä mainontaa, jonka perimmäisenä tavoitteena on kasvattaa Ylen omien julkaisujen katsojalukuja sekä lukijatilastoja.

## 5 Retorinen analyysi lähestymistapana

Koska retorinen analyysi on laaja käsite, pyrin tässä pääluvussa taustoittamaan ja perustelemaan sen käyttöä tutkielmani analyysissä koulupuheen tarkastelun välineenä. Aloitan esittelemällä aiempaa, kouluun ja kasvatukseen liittyvää tutkimusta, jossa retoriikkaa on käytetty lähestymistapana. Tämän jälkeen loitonnan tarkasteluni perspektiiviä paikantaakseni retorisen analyysin laadullisten tutkimusmenetelmien kentällä. Esittelemällä retorisen analyysin historiallista kehityskaarta, joka ulottuu antiikin Kreikasta nykypäivään, perustelen lopuksi valintaani liittää retorinen analyysi diskurssianalyttisen tutkimuksen kentälle.

### 5.1 Retorinen analyysi koulupuheen tutkimuksessa

Retorista analyysiä on kotimaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty vähän. Sukulaisuutta retorille analyysille löytyy vain yksittäisistä oppikirjatutkimuksista (esim. Karvonen 2013) ja lehdistötutkimuksista (esim. Räisänen 2008), joissa puhetapojen oikeutusta ja käyttöä analysoiva menetelmä on nimetty kriittiseksi diskurssianalyysiksi. Koulutuspolitiikan tutkimuksessa ja yleisemmin yhteiskuntatieteissä retoriikka on ollut käytetympi lähestymistapa. Esimerkiksi Pertti Alasuutari ja Ari Rasimus (2009) ovat tutkineet PISA-raporttien ja muiden poliittisten asiakirjojen tapaa viitata OECD:hen luotettavan tiedon lähteenä. Retorista lähestymistapaa ovat hyödyntäneet tutkimuksessaan myös esimerkiksi Matti Hyvärinen (1994) ja Hilikka Summa (1989). (Puustinen 2018, 2–7.) Tutkielmani keskeinen metodologinen lähde onkin Kari Palosen ja Hilikka Summan toimittama artikkelikokoelma *Pelkkää retoriikkaa* (1996).

Myös kansainvälisellä kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen kentällä retorinen analyysi on vähän käytetty lähestymistapa. Valtaosa tutkimuksesta on skotlantilaisten Richards Edwardsin ja Katherine Nicollin käsialaa. Kirjassaan *Rhetoric and educational discourse* Edwards, Nicoll, Solomon ja Usher (2004) esittelevät kasvatuspuheen retoriikkaa sekä omaa että muiden tutkimusta referoiden. He syventyvät tarkastelemaan kasvatuspuhetta paitsi kasvatustieteellisen tutkimuksen, korkeakoulujen sekä työpaikkaoppimisen kontekstissa myös niitä yhdistävän retoriikan, erityisesti metaforien näkökulmasta.

Edwardsin ja kumppanien (2004) mukaan spatiaalisuus on kasvatuspuheessa keskeistä, sillä empiirisissä tutkimuksissa yleisimmin havaitut oppimisen metaforat liittyvät liikkeeseen ja matkaan. Ne kuvaavat osuvasti kasvatuksen tavoitetta muuttaa (eng. *transform*)

oppijaa jollakin tavalla. Esimerkkeinä tutkijat mainitsevat Martin Cortazzin ja Lixian Jinin tutkimukset, joissa haastateltiin opettajaksi opiskelevia ja peruskoulun opettajia eri kulttuureista. Metaforat oppimisesta etenemisestä, ottamisesta, sahaamisesta, valaistumisesta ja paikoilleen loksauttamisesta yhdistivät tutkittavien puhetta yli kulttuurirajojen. Opettamisesta puhuttiin vastaavasti kodin rakentamisesta, koskenlaskuna ja tilkkutyönä. (Edwards ym. 2004; 31, 49.)

Spatiaalisten metaforien varaan rakentuu Edwardsin ja kumppanien (2004) mukaan kolme keskenään kilpailevaa, spatiaalista diskurssia, jotka suostuttelevat yleisöä omaksumaan tietyn käsityksen siitä, millaista on hyvä ja tehokas oppiminen: rationaaliseen ajatteluun vetoava toimijaverkoston diskurssi sekä kollektiivisuuteen vetoavat oppimisyhteisön diskurssi ja oppijakeskeinen diskurssi. Näistä viimeiseen kuuluu spatiaalinen puhe hyvästä oppimisesta, joka on oppilaskeskeisestä ja oppijälähtöistä sekä yhtälailla puhe tehottomasta, opettajakeskeisestä oppimiskäsityksestä, jossa yritetään kaataa tietoa oppilaiden päihin. (Edwards ym. 2004, 38–40.)

Spatiaalisesta kasvatuspuheesta voidaan myös erottaa kolme erilaista tiläkäsitystä: Ensinnäkin konkreettisen, sidotun tilan ja paikan diskurssissa koulut esitetään säiliöinä, turvapaikkoina ja kotiloina, jotka tarjoavat opiskelijoille turvaa ja lukuisia mahdollisuuksia. Toinen tapa puhua tilasta on kuvata abstraktia tuntemusta omasta paikasta sekä kuulumista johonkin paikkaan. Toisaalta nykyajan koulupuheessa on läsnä myös kolmas, joustavuuden metafora, joka asettuu tilan käsitettä vastaan ja kyseenalaistaa spatiaalisuuden keskeisyyden oppimisen kuvaamisessa. Joustavuuden metafora korostaa oppimisen uudistamisen tärkeyttä, koska oppiminen on sen mukaan mahdollista paikasta ja ajasta riippumatta. (Edwards ym. 2004, 40–43.)

## 5.2 Retorinen analyysi koulutuspolitiikan tutkimuksessa

Retorinen analyysi on viime vuosikymmeninä kiinnittynyt vahvimmin kriittiseen koulutuspolitiikan tutkimukseen, joka tarkastelee ja kyseenalaistaa valtasuhteita. Niin Yhdysvalloissa, Kanadassa, Australiassa kuin Suomessakin retorisen analyysin yleisimmät kohteet ovat olleet niin kutsutut *policy*-tekstit eli hallinnolliset asiakirjat kuten paikallisen koulutoimen määräykset tai koulun järjestyssäännöt. Retorisen analyysin avulla niiden statusta objektiivisena, vallankäytön rakenteista vapaina teksteinä on pyritty purkamaan (Puustinen 2018, 25; Winton 2013, 161).

Edwards ja Nicoll (2001) tutkivat elinikäisen oppimisen puhetta Ison-Britannian hallinnollisissa asiakirjoissa ja analysoivat niiden tapoja suostutella yleisöään seuraavien retoristen käsitteiden avulla: vaatimus (*exigence*), yleisö (*audience*), inventio (*inventio*) sekä *ethos*, *pathos* ja *logos*. Elinikäisen oppimisen puheessa vedottiin yleisön arvoihin ja tunteisiin, ja imperatiivien johdonmukaisella käytöllä yhteiskunnan jäsenet pyrittiin saamaan liikkeelle ja ryhtymään toimeen. Tutkijat ehdottavatkin *pathoksen* painoarvon olevan poliittisten asiakirjojen retoriikassa suurempi verrattuna esimerkiksi akateemiseen kontekstiin, jossa argumentointi vaatisi ennemminkin vetoamista järkeen eli *logokseen*. (Edwards & Nicoll 2001, 107–111.)

Suomessa koulutuspoliittisten asiakirjojen retoriikkaa ovat analysoineet Marjaana Rautalin ja Pertti Alasuutari (2009). He paljastavat retorisen analyysin avulla kolme premissiä eli ennako-oletusta, joiden varaan PISA-tulosten tulkinta rakennetaan virallisissa, kansallisissa raporteissa sekä Opetusministeriön ja Opetushallituksen tiedotteissa. Ensinnäkin PISA-tutkimus esitetään pätevänä ja tärkeänä barometrinä. Toiseksi oletetaan, että Suomen hyvät PISA-tulokset ovat seurausta onnistuneesta, kansallisesta päätöksenteosta ja koulutusuudistuksesta. Kolmanneksi kehityskohdista ja parantamisen varasta vastuuseen asetetaan opettajat ja kunnalliset päättäjät. Rautalin ja Alasuutari osoittavat, että PISA-tuloksista tehdyt johtopäätökset ovat puolueellisia ja niiden tehtävä kansallisen koulutuspolitiikan diskurssissa on vahvistaa Suomen hallituksen poliittista agenda. (Rautalin & Alasuutari 2009; 39, 45.)

Kotimaista koulutuspolitiikan retorista tutkimusta edustavat myös Risto Honkonen ja Jukka Tuomisto. Honkonen (2002) on tutkinut työssäoppimisen retoriikkaa ja todennut, että vaikka modernin, teknisen funktionalismin välitettiin postmodernissa yhteiskunnassa olevan kriisissä, elää ja täydellistyy se työssäoppimisen uusissa retoriikoissa edelleen puheena inhimillisestä pääomasta ja kvalifikaatiosta. Tuomisto (2002) puolestaan tarkastelee elinikäisen oppimisen retoriikkaa, joka on omaksuttu kaikkien teollistuneiden maiden koulutuspoliittisissa kannanotoissa. Elinikäinen oppiminen esitetään paitsi kasvatus- ja koulutusjärjestelmän myös yritysten henkilöstöhallinnon ja -kehittämisen lähtökohtana. Sitä käytetään suostuttelun välineenä, kun kansalaisten ja työntekijöiden halutaan sopeutuvan vallanpitäjien ajamaan muutokseen. Tuomisto kutsuukin elinikäistä oppimista kasvun ideologian pedagogiseksi sovellutukseksi sekä myytiksi, joka on valjastettu uusliberalistisen markkina- ja kilpailuideologian palvelukseen. (Tuomisto 2002.)

Myös tuorein esimerkki retorista analyysiä hyödyntävästä kotimaisesta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta kiinnittyy vallankäytön kriittiseen tarkasteluun: Helsingin yliopiston

tutkijat Mikko Puustinen, Janne Sääntti ja Jari Salminen analysoivat retorisesta näkökulmasta opettajakoulutukseen kohdistunutta asiantuntijapuhetta komiteamietinnöissä, selvityksissä ja raporteissa. Puustisen, Sääntin ja Salmisen (2015) analyysi pureutuu *Opettajankoulutus 2020*-selvityksen opettajaideaaliin ja sen perusteluihin, joiden se paljastaa perustuvan ylistyspuheeseen ja valikoivaan argumentointiin. Sääntin, Puustisen ja Salmisen (2018) analyysi hyödyntää puolestaan Chaïm Perelmanin ja Lucie Olbrechts-Tytecan kehittämää filosofisen parin käsitettä ja tarkastelee käytännön ja teorian vastakkainasettelua opettajakoulutusta koskeissa, kansallisissa raporteissa aina 1960-luvulta 2000-luvulle. Analyysi paljastaa, miten raporttien väite opettajakoulutuksessa tapahtuneesta muutoksesta käytännöllisestä teoreettiseen on rakennettu retorisin keinoin, samoin kuin käsitys käytännön ja teorian välisestä, onnistuneesta vuorovaikutuksesta nykyisessä opettajakoulutuksessa (Sääntti ym. 2018).

Edellä mainitut artikkelit yhtyvät aiempien retoristen tutkimusten tuloksiin ja haastavat yleisen käsityksen siitä, että koulutuspoliittiset tekstit ja hallinnolliset asiakirjat perustuisivat objektiivisuuteen. Koulutuspoliittisissa retorisisissa analyysissä yhdistyvät kriittisen diskurssianalyysin ja retorisen analyysin pyrkimykset avata niitä puhetapoja, joilla todellisuutta rakennetaan, sekä osoittaa, millä keinoilla nämä puhetaivat oikeutetaan. Retorinen analyysi paljastaa tekstin suostuttelustrategioita ja tekee näkyväksi sen tulkinnan todellisuudesta, jonka teksti usein esittää vaihtoehdottomana (Puustinen ym. 2015, 15). Retorisen analyysin potentiaali onkin sen mahdollisuudessa tehdä näkyväksi tekstiin kudottuja vallankäytön muotoja. (Puustinen 2018, 25).

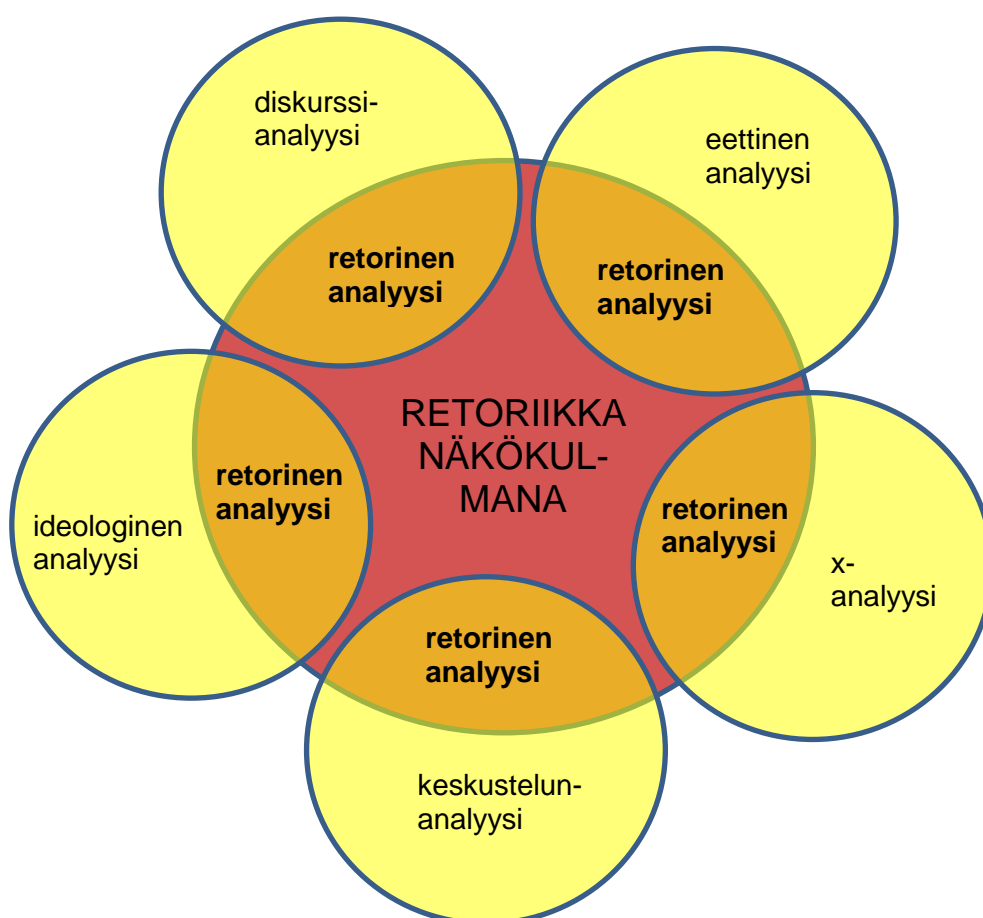
### 5.3 Retoriikka diskurssianalyysin rajapinnassa

Retoriikka itsessään tarkoittaa yleisön vakuuttamista argumentin pätevyydestä sekä pyrkimystä saada yleisö sitoutumaan siihen (Jokinen 1999, 46). Retorinen analyysi tarkoittaa tämän näkökulman omaksumista, kun tarkastellaan puhetta ja tekstiä. Retorinen analyysi ei siis ole valmis, konventionalisoitunut tutkimusmenetelmä, jonka oppien mukaan tekstin analysoinnissa voidaan edetä. Retoriikka on teoria, jonka käsitteitä on vuosisatojen ajan valjastettu eri tieteenalojen tutkimuksen käyttöön. Puhetta ja tekstiä on tällöin analysoitu kyseiselle tieteenalalle tyypillisin menetelmin, joihin retoriikka on tuonut lisäulottuvuuden.

Voidaankin sanoa, että retorinen analyysi syntyy vasta siinä vaiheessa, kun retoriikka kohtaa jonkin muun tutkimusmenetelmän, joka tarkastelee tekstiä. Esimerkiksi Marja-

Liisa Kakkuri-Knuuttila (1999, 233–234) tarkastelee retorista analyysiä osana argumentaatioanalyysiä, jonka loogista tulokulmaa se täydentää tuomalla argumentin kielellisen ilmiön tarkastelun kohteeksi. Arja Jokinen (1999, 47) puolestaan esittää, että retoriikka on läsnä kaikessa kielenkäytössä ja siksi mitä erilaisinta kielenkäyttöä voidaan tutkia ja tulkita retorisesti. Leach (2000) luonnehtii retorista analyysiä kaikkea muuta kuin selvärajaisena tutkimusmenetelmänä ja kysyy kriittisesti, mistä tietää, mihin retorinen analyysi päättyy ja jokin muu menetelmä, kuten ideologinen analyysi tai semiotiikka alkaa.

Kuviossa 2 mallinnetaan, kuinka retoriikka voi muodostaa rajapinnan esimerkiksi diskurssi-analyysin, eettisen analyysin, ideologisen analyysin tai keskusteluanalyysin kanssa. Nämä neljä eivät ole ainoat laadullisen tutkimuksen menetelmät, joihin retoriikka voi kiinnittyä. Kuviossa x-analyysiksi nimetty viides kenttä edustaa sitä analyysimenetelmien moninaisuutta, johon punaisen kentän kuvastama retorinen näkökulma voi liittyä. X-analyysin paikan voisivat ottaa esimerkiksi argumentaatioanalyysi, narratiivinen analyysi tai etnografia.



Kuvio 2. Retorinen analyysi esitettynä retoriikan ja laadullisten tutkimusmenetelmien leikkauspintana.

Kuviossa 2 keltaiset kentät edustavat yhteiskuntatieteille ominaisia tutkimusmenetelmiä. Yhteiskuntatieteissä, joiden alle paikannan myös tutkielmani edustaman kasvatustieteen, vakiintui 1960-luvun kielellisen käänteeseen myötä käsitys kielen luonteesta todellisuutta rakentavana, sosiaalisena konstruktiona, jolloin voitiin tunnustaa myös retorisen tarkastelun antoisuus tutkimukselle. Retorinen analyysi on sen eri kehitysvaiheissa ollut suosittua myös teologiassa sekä humanistisissa tieteissä kuten filosofiassa ja kielentutkimuksessa, joista kuhunkin liittyy oma tutkimusmenetelmällinen perinne ja paradigma. Leach (2000, 209–210) jopa kyseenalaistaa retorisen analyysin soveltuvuuden yhteiskuntatieteiden tutkimukseen ja ehdottaa sen historiallisten juuriensa puolesta soveltuvan paremmin taiteellisten tuotosten tutkimiseen esimerkiksi kirjallisuudentutkimuksen näkökulmana. Koska retoriikka on alun perin ollut antiikin puheoppia, puhumisen taitoa ja eräänlaista taidetta, *techne*, tunnustan myös retoriikan taiteellisen olemuksen, jota pohdin tarkemmin Luotettavuus-osiossa.

Tutkielmassani luonnehdin retorista analyysiä diskurssianalyysin ja retoriikan leikkauspintana (ks. kuvio 2). Valintaani tukevat useat kansainväliset, yhteiskuntatieteelliset tutkimukset sekä menetelmäoppaat, jotka käsittelevät retoriikan ja diskurssianalyysin välistä yhteyttä (ks. esim. Jokinen 1999; Winton 2013; Puustinen 2018; Edwards ym. 2004; Luke 2002; Leach 2000). Jokinen, Juhila ja Suoninen (1996, 10) ehdottavat retoriikan edustavan sellaista metodologista käsitteistöä, jollaista diskurssianalyysillä ei ole ja jota siksi tarvitaan suuntaamaan diskurssianalyysiä. Selvärajaisten tutkimusmenetelmän ja analyysin työkalun sijaan he näkevät diskurssianalyysissä ”avaran mahdollisuuksien kentän” ja väljän teoreettisen viitekehyksen, joka ”sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia” (Jokinen ym. 1996, 17). Aineiston analysoimista varten diskurssianalyysin onkin lainattava metodisia apuvälineitä muun muassa juuri retoriikasta (Jokinen ym. 2000, 10).

Puustinen (2018, 26–27) rakentaa huomionarvoisen erottelun diskurssianalyysin ja retorisen analyysin välille ja väittää, että kummallekin analyysitavalle jää ”oma tehtäväkenttensä”. Retorisen analyysin ominaispiirteeksi hän määrittelee mahdollisuuden arvioida argumenttien oikeellisuutta tai paikkansapitävyyttä. Retorisen analyysin normatiiviset lausunnot voivat olla esimerkiksi kritiikkiä käytetyistä retorisista keinoista tai argumenttien asiasisältöjen paikkansapitävyydestä. Retorinen analyysi voi myös sisältää ehdotuksia keinoista, jotka toimisivat kyseisessä kontekstista paremmin. Sen sijaan diskurssianalyysi ei ulota tarkasteluaan siihen, mikä diskursseista on totuudellisin, vaan tyytyy

kuvailemaan ja selittämään, mitkä diskurssit ovat tekstissä hallitsevia ja mitkä jäävät pimentoon. (Puustinen 2018, 26–27.)

Tutkielmassani irtaudun yrityksestä erottaa retorinen analyysi ja diskurssianalyysi omiksi tehtäväkentikseen. Yhdyn kuitenkin Puustisen ajatukseen siitä, että retorinen näkökulma laajentaa diskurssianalyysin mahdollisuuksia tuomalla analyysiin kuvailemisen lisäksi arvioivan ulottuvuuden. Kun diskurssianalyysiin lisätään retorinen näkökulma, mahdollistuu sen arviointi, kuinka tehokkaasti teksti suostuttelee yleisöään. Retorisen näkökulmaan sisältyy oletus suostuttelusta jokaisen tekstien perimmäisenä tavoitteena. Se voi olla suostuttelua tietyn näkemyksen tai mielipiteen omaksumisesta tai suostuttelua toimintaan. Retorinen analyysi erittelee niitä retorisia keinoja, jotka rakentavat yleisön suostuttelua ja arvioi diskurssin onnistuneisuutta sen perusteella, kuinka tehokkaasti se suostuttelee yleisöään ja saako se todennäköisesti aikaan haluttua toimintaa. (Leach 2000, 210; Puustinen 2018, 26–27).

Toinen retoriikan ja diskurssianalyysin yhdistämisen etu on, että diskurssin kaksiulotteisen luonteen ansiosta tekstin tarkastelun tasoa voidaan laajentaa. Filosofi Michel Foucault'n ajatteluun perustuen diskurssilla on sekä puhettavan että toiminnan ominaisuus. Puhetavalla tarkoitetaan diskurssin ja kielen kykyä yhtä aikaa vakiinnuttaa ja hämärtää merkityksiä lausuntojen ja merkkien avulla. Kun diskurssin määritelmään lisätään toiminnallisuus, voidaan tarkastella, miten diskurssi aktiivisesti muovaa niitä kohteita, joista puhutaan. Diskursseilla on siis kyky vaikuttaa siihen osallistuvien ihmisten toimintaan. Tällä tavoin kieli muuttaa sitä todellisuutta, johon se viittaa. (Jokinen 1999, 39; Rautalin & Alasuutari 2007, 351.)

Diskurssianalyysin viitekehys antaa retorille analyysille mahdollisuuden tarkastella tekstiä kahdella tasolla: tekstin sisäisten rakenteiden lisäksi voidaan analysoida argumentoinnin sosiaalista ja kommunikatiivista luonnetta eli sitä, mitä argumenteilla tehdään niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa ne tuotetaan (Jokinen 1999, 127). Toisin sanoen retoriikan keskittyessä tarkastelemaan argumenttien muotoja ja yleisösuhteen rakentamista tekstin sisällä, laajentaa diskurssianalyysi tätä näkökulmaa inhimillisen toiminnan ja kulttuurin tasolle: merkitykset luodaan tekstin tason sijaan kokonaisten kulttuurien tasolla, vuorovaikutuksessa yleisön kanssa (Jokinen 1999, 46).

Samoista tasoista puhuu myös Allan Luke (2002, 100) kuvauksessaan kriittisestä diskurssianalyysistä jatkuvana pendelöintinä mikro- ja makrotason analyysien välillä: Mikroanalyysi kohdistuu tekstin tasolle ja hyödyntää kieli- ja kirjallisuustieteen menetelmiä.



Makroanalyysi puolestaan tarkastelee tekstin kontekstia eli niitä sosiaalisia konstruktioita, instituutioita ja valtasuhteita, joita tekstin taso yhtäältä luo ja toisaalta käyttää viit- taustensa kohteena. Tutkielmassani retorinen analyysi saa juuri tällaisen mikro- ja mak- rotasojen väliä kulkevan muodon. Yhtäältä se pureutuu Koulukorjaamon uutisartikkelien kielellisiin ilmaisukeinoihin ja toisaalta niihin sosiaalsiin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin, joita uutisartikkelit edustavat: koulupuheeseen ja opetuksen uudistamiseen.

Retorinen analyysi ja diskurssianalyysi voidaan näkökulmasta riippuen nimetä niin teo- reettisiksi viitekehyksiksi, tutkimusmenetelmiksi, metodologioiksi tai analyysin työka- luiksi. Tutkielmani käsitystä retoriikasta kuvailen samoin sanoin kuin Jokinen ja kumppa- nit (1996) omaa näkemystään diskurssianalyysistä: retoriikka on laaja mahdollisuuksien kenttä ja teoreettinen viitekehys, joka saa analyysin muodon kiinnittyessään tutkimus- menetelmään, tässä tapauksessa diskurssianalyysin kenttään.

Jokinen (1999, 127) menee retoriikan ja diskurssianalyysin yhdistämisessä askeleen pi- demmälle ja puhuu ”retorisesta diskurssianalyysistä” yhtenä käsitteenä. Samassa yhtey- dessä hän kuitenkin rakentaa tutkimusmenetelmäni osuvasti kuvaavan vertauskuvan todellisuudesta kaupankäyntinä: Retoriset keinot ovat strategioita, joita puhuja käyttää kaupitellessaan yleisölle omaa versiotaan todellisuudesta. Siksi retorisessa analyysissä faktat nähdään neuvottelukysymyksinä, joiden kautta rakennetaan versioita todellisuus- desta. (Jokinen 1999, 130.)

## 5.4 Opista analyysimenetelmäksi

Syventääkseni käsitystä retoriikasta tulokulmana laadulliseen aineistooni käsittelen seu- raavaksi tarkemmin retoriikan kehitysvaiheita. Tarkoitukseni on historiallisen ymmär- ryksen kautta ottaa etäisyyttä siitä kapeasta katsannosta, jonka mukaan retorinen ana- lyysi voisi toimia yksinomaan mekaanisena analyysin työkaluna ja kaavana tekstiä tut- kiessa. Näkemys retoriikasta on sen historian aikana käynyt läpi useita muutoksia, joiden avulla voimme ymmärtää retorisen analyysin kohteita ja keinoja syvällisemmin (Leach 2000).

Klassinen näkemys retoriikasta on peräisin Aristoteleen 300-luvulla eKr. kirjoittamasta puhetaidon oppikirjasta *Retoriikka*. Klassinen näkemys tarkastelee retoriikkaa normatii- visesti puhujan näkökulmasta. Retoriikka on siis alun perin oppia ja sääntöjä siitä, miten luoda vakuuttava ja suostutteleva puhe. Aristoteleen puheopin konteksti on antiikin

Kreikka, jossa julkiset puhetilanteet olivat kolmenlaisia: poliittisia, oikeudellisia ja kasvatuksellisia. Olennaisimmaksi retoriseksi taidoksi Aristoteles kiteyttää vaikuttamisen keinojen valitsemisen niin, että ne sopivat kuhunkin puhetilanteeseen. (Kakkuri-Knuuttila 1999; Leach 2000, 208.)

Ciceron sekä muiden roomalaisten ajattelijoiden ja kirjailijoiden välityksellä antiikin retoriikka-opin perinne jatkui keskiajalle asti. Antiikin Roomasta ovat peräisin ne monimutkaisia strategioita ja kaavoja esittelevät retoriikan käsikirjat, joita jäljiteltiin ja ihailtiin varsinkin keskiajalla ja renessanssin aikana. Keskiajalla retoriikka rinnastettiin oppiaineena grammatiikkaan eli kielioppiin sekä dialektiikkaan eli muoto-oppiin, myöhemmin myös aritmetiikkaan ja geometriaan. Retoriikkaa kehitettiin oppina suuntaan, joka palveli kirkollisten ja hallinnollisten puheiden ja myös kirjoitettujen asiakirjojen laatimista. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 235; Leach 2000, 208–209.)

Uudella ajalla retoriikka muuttui normatiivisesta vähitellen myös deskriptiiviseksi eli kuvailevaksi. Puheen ja tekstin tuottamisen opista sovellettiin väline, jolla voitiin analysoida esimerkiksi kaunokirjallisuutta. Osana humanistisia tieteitä ja teologiaa retorinen analyysi jatkoi kehittymistään aina 1900-luvulle asti. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 235; Leach 2002, 209.) Retoriikka nähtiin taiteelle ja humanistisille tieteille ominaisena lähestymistapana, joka ei vastannut muiden, kokeellisten tieteiden vaatimuksiin tieteen tekemisestä. Siksi sitä ei kelpuutettu lähestymistavaksi kasvatustieteessä tai muissa yhteiskuntatieteissä. (Edwards ym. 2004, 5.) 1900-luvun alussa retoriikka oli menettänyt akateemisen statuksensa, ja tieteellisenä suuntauksena ja yliopistollisena oppiaineena se oli hävinnyt kokonaan (Summa 1996, 51).

Kiinnostus retoriikkaan käsitteenä ja tutkimuksellisenä näkökulmana heräsi uudelleen 1950-luvulla, kun kolme retoriikan teoreetikkoa, belgialainen Chaïm Perelman, amerikkalainen Kenneth Burke ja englantilainen Stephen Toulmin toisistaan tietämättä aloittivat uudeksi retoriikaksi kutsutun suuntauksen. Uuden retoriikan perusteoksena pidetään Perelmanin ja Olbrechts-Tytecan (1973) *The New Rhetoric* -kirjaa (Kakkuri-Knuuttila 1999, 241). Jo Perelmanin oman tuotannon laajuus osoittaa, kuinka pitkälle uuden retoriikan kehittäminen eteni jo hänen elinaikanaan (Summa 1996).

Summa (1996, 51) kuvailee uutta retoriikkaa retoriikan kunnianpalautuksena. Uuden retoriikan nousua on selitetty joukkotiedotusvälineiden syntymisellä ja mediakentän kasvulla, joka 1950-luvun jälkeen loi yhteiskuntatieteissä tarvetta tarkastella viestintää myös

retorisesta näkökulmasta. Uusi retoriikka onkin laajentanut retorisen analyysin tutkimuskohteen puheesta ja tietynlaisesta kirjoitetusta tekstistä kaikkeen kommunikaatioon. Retorisen analyysin tutkimuskohde voi siksi olla Koulukorjaamonkin kaltainen, monimedialinen ja monitekstuaalinen kokonaisuus, jossa retoriikkaa luodaan myös non-verbaalisin keinoin kuten kuvin ja asetteluin. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 235–241; Leach 2000, 209.)

Uusi retoriikka on selkeästi retoriikan tutkimusta, ei opettamista. Retoriikan parissa työskentelevät eivät ole enää sen tuottajia vaan sen tutkijoita. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 241; Leach 2000, 209.) Deskriptiivinen uusi retoriikka pohjautuu kuitenkin edelleen pitkälti retoriikan normatiivisiin, klassisiin perusteisiin. Keskeisimpiä antiikin retoriikasta säilyneitä periaatteita on argumenttien kehittelyn keinojen kolmijako (*logos*, *ethos*, *pathos*), joka Kakkuri-Knuuttilan (1999) ja Haapasen (1996, 28) mukaan perustuu Aristoteleen teokseen *Retoriikka* sekä siitä vaikutteita ottaneen Ciceron teokseen *De or.* Myös uudessa retoriikassa keskeinen puhetyyppien kolmijako pohjautuu vahvasti Aristoteleen puheoppiin. (Kakkuri-Knuuttila 1999, 243–248). Kolmas yhtymäkohta on puheen ja tekstin tarkastelu sen laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa, jota edustaa retorisen tilanteen käsite (Kakkuri-Knuuttila 1999, 235).

Perelmanin ja kaikkien häntä seuranneiden retoriikan kehittäjien, kuten Michael Meyerin ja Christian Plantinin työ on jättänyt jälkensä jatkuvasti kasvavaan uuden retoriikan teoreettiseen käsitteistöön (Summa 1996, 72). Kun näiden teoreetikkojen ajattelu vielä käy jatkuvaa vuoropuhelua historiallisten ajatusten kanssa ottaessaan vaikutteita esimerkiksi filosofien Immanuel Kant tai Jean-Paul Sartre ajattelusta, kasvaa uudesta retoriikasta hyvin monisyinen argumentoinnin ja vakuuttelun teoria (Perelman 2007). Retoriikan sisältä on jokaisen teoreetikon ja jokaisen teoksen kodalla kummunnut uusia käsitteitä ja tekstin tarkastelun näkökulmia, joita ei ole mielekästä typistää retorisen analyysin käsi-kirjoitukseksi (Leach 2000, 218).

## 6 Retorisen analyysin kuvaus

Tutkimukseni analyysivaiheen tieteellisyys edellyttää systemaattista etenemistapaa, jota monisyinen ja -ääninen uuden retorikan teoria ei laajuutensa vuoksi tarjoa. Siksi tartun australialaisen retorikan tutkijan Joan Leachin retorisen analyysin malliin, joka tarjoaa analyysilleni suuntaa antavan etenemisjärjestyksen sekä sopivan laajuisen valikoiman uuden retorikan lukuisista käsitteistä ja näkökulmista. Diskurssianalyttisen näkökulman avulla Leach (2000) onnistuu luomaan toimivan tiivistelmän retorisen analyysin mahdollisuuksista lähestyä tekstiä.

Leachin mallia vastaavia tapoja käsitteellistää retorista analyysiä ovat tutkimuksessaan käyttäneet myös kanadalainen koulutuspolitiikan tutkija Sue Winton (2013) sekä aiemmin esittelemäni suomalaistutkijat Puustinen, Sänhti ja Salminen (2015). Näissä mallinuksissa retorikan käsitteet jäivät kuitenkin erillisiksi säikeiksi analyysin kokonaisuudessa, ja niihin verrattuna Leachin malli kytkee retoriset käsitteet toimivammin yhteen. Kutsun jatkossa tätä Leachin esittelemää, käsikirjoituksen omaista esimerkkiä retorisen analyysin etenemisestä Leachin malliksi. Koska tutkielmani analyysi etenee Leachin retorisen analyysin mallin mukaisesti, koen perustelluksi esitellä mallia seuraavassa luvussa tarkemmin.

### 6.1 Leachin malli

Leachin (2000, 210) mukaan retorisen analyysin tavoite on löytää diskurssia järjestävät sääntöjärjestelmät, ja siksi Leachin mallissa yhdistyvät diskurssianalyysin tutkimusmenetelmä ja retorikan lähestymistapa (ks. kuvio 2). Leach kuitenkin varoittaa retorisen analyysin tekijää suhtautumasta diskursseihin liian kapeakatseisesti: jos diskurssianalyysi ohjaa diskurssien etsimistä ja löytämistä liikaa, tutkija saattaa ennako-oletustensa sokaisemana päätyä pelkästään purkamaan osiin jo valmiiksi tekstistä löytyväksi oletta-  
miaan diskursseja. Leach painottaa, että argumenttien ja retorikan analysoinnissa täytyy huomioida teksti ja sen konteksti kokonaisuutena, jolloin myös diskursseja on tarkasteltava kokonaisvaltaisesti. (Leach 2000, 210.)

Leach (2000) käyttää mallia esitellessään englanninkielisiä käsitteitä, jotka olen suomentanut Haapaseen (1996) ja Kakkuri-Knuuttilaan (1999) tukeutuen. Selvyiden vuoksi mainitsen sulkeissa kunkin suomennoksen perässä sen alkuperäisen vastineen, kun käsite esitellään ensimmäisen kerran. Silloin, kun käsitteen alkuperäiskieli on klassinen kreikka, käytän kreikkalaisen kirjaimiston sijaan latinalaisia aakkosia.

### 6.1.1 Retorinen tilanne: yleisösuhte ja yhteinen vaatimus

Leach (2000, 211–212) painottaa kontekstin keskeisyyttä kaikessa retorisessa analyysissä ja aloittaa siksi retorisen analyysin käsikirjoituksen retorisen tilanteen (eng. *rhetorical situation*) selvittämällä. Retorisessa analyysissä päähuomio kiinnittyy tekstin yleisösuhteeseen, koska retorinen analyysi ei tavoittele totuutta universaalina vaan kontekstiin sidottuna ilmiönä. Retorinen analyysi arvioi, kuinka hyvin teksti onnistuu suostuttelemaan puolelleen juuri tiettyyn paikkaan ja aikaan sidotun yleisön. Arvioita ei voida yleistää koskemaan muita yleisöjä tai muita tekstejä, vaan ne ovat aina sidoksissa tekstin kokonaisvaltaiseen kontekstiin. Tavoitteena on selvittää, mikä tekstin vastaan ottavalle yleisölle on uskottavaa ja millainen teksti onnistuu vakuuttamaan yleisön siitä, että maailma todella on sellainen kuin teksti vakuuttaa sen olevan. (Leach 2000, 218.)

Toinen retorisen tilanteen kontekstuaalinen ulottuvuus on vaatimus (lat. *exordium*), johon koko tekstin retoriikka pohjaa. Vaatimuksen käsitettä vastaavat kotimaisissa retorisissa analyyseissa suomennokset argumentaation alkuoletus, esisopimus ja premissi (Puustinen ym. 2015, 8). Vaatimus on yleisön kanssa jaettu tavoite, ajatus, arvo tai päätelmä, joka kertoo havaitusta epäkohdasta ja sen synnyttämästä muutoksen tarpeesta. (Säntti ym. 2018, 15). Samalla, kun teksti viittaa itsensä ulkopuolella olemassa oleviin epäkohtiin, se myös tuottaa niitä itse retoriikan avulla (Winton 2013, 162). Retorinen analyysi pyrkii kuvailemaan tekstin tuottaman vaatimuksen sisältöä ja arvioimaan sen onnistuneisuutta sen perusteella, onko vaatimus esitetty oikeana ajankohtana (kreik. *kairos*) ja oikealla tyylillä (kreik. *phronesis*). (Leach, 212.)

### 6.1.2 Kolme puhetyyppiä

Retorinen analyysi erottaa kolme suostuttelevan puheen päätyyppiä: oikeuspuhe (kreik. *dikanikos logos*), poliittinen puhe (*symbouleutikos logos*) ja ylistyspuhe (*epideiktikos logos*). Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhetyypeistä käytetään nimitystä suostuttelevat diskurssit (*persuasive discourses*) tai *genre*. Suomennoksissa esiintyvät sekä puheen päätyypin että puhetyypin käsitteet (Kakkuri-Knuuttila 1999, 143; Puustinen ym. 2015, 8). Konteksti määrittää sen, mihin puhetyyppiin teksti tai diskurssi luokitellaan, ja siksi puhetyypin analysoinnissa kiinnitetään huomiota erityisesti tekstin retoriseen tilanteeseen, yleisöön, aikaan ja tekstin tavoitteisiin. (Leach 2000, 213; McComiskey 2002, 90; Puustinen ym. 2015, Winton 2013, 162.)

Oikeuspuhe on peräisin oikeudenkäynneistä, mutta sen konteksti on laajentunut oikeusaleista kaikkiin sellaisiin diskursseihin, joissa pyritään määrittelemään oikea ja väärä. Siksi oikeuspuheelle tyypillistä on syyttely ja puolustelu. Oikeuspuhe suuntautuu usein menneisiin tapahtumiin, ja yleisö pyritään vakuuttamaan siitä, että puhujan tulkinta tapahtumista on totuudellisin ja eniten oikea. Poliittinen puhe suuntautuu puolestaan tulevaisuuteen. Se suostuttelee yleisöä toimimaan tietyllä tavalla tai omaksumaan tietyn näkökulman osaksi omaa maailmankuvaansa. Diskurssille tyypillistä on neuvominen, varoittelu sekä spekulointi. (Leach 2000, 213; Puustinen ym. 2015, 10.)

Ylistyspuhe suuntautuu poliittisen puheen tapaan tulevaisuuteen, mutta sen luonne on kasvatuksellisempi. Ylistyspuhe pyrkii luomaan yleisössään toiminta-alttiutta tukeutumalla yhteisiin arvoihin. Tavoitteena on luoda samanmielisyyttä, ja siksi ylistyspuheessa ei useinkaan esitetä uusia tai kriittisiä argumentteja. Ylistyspuheen tavoitteena on vahvistaa yleisön sitoutumista yhteisiin arvoihin selventämällä, millainen toiminta, puhe tai ajattelu on hyväksyttyä ja millainen ei. (Leach 2000, 213; Puustinen ym. 2015, 10; Winton 2013, 160.) Selventäminen tapahtuu esimerkin voimalla: ylistyspuheessa puntaroidaan, ansaitseeko joku tai jokin syytöstä vai ylistystä. Kakkuri-Knuuttila (1999, 243) käyttää ylistyspuheesta nimitystä juhlapuhe, ja sen klassinen konteksti onkin palkintogaala tai muistotilaisuus. Ylistyspuhetta voidaan kuitenkin yhtä lailla käyttää käsiteltävän henkilön tai ilmiön alistamiseen osoittamalla sen ongelmia tai syyllistämällä toimijoita (Perelman 2007, 27).

Tekstin sisältämien diskurssien kategorisointi tiettyyn puhetyyppiin auttaa suuntaamaan ja selkeyttämään retorista analyysiä. Kategorisoinnista haastavaa tekee se, että yhdessä tekstissä esiintyy usein monia limittäisiä diskursseja, jotka voivat kuulua eri puhetyyppeihin. Yksi diskurssi saattaa myös kuulua useampaan kuin yhteen puhetyyppiin. Siksi retorisisessa analyysissä on varottava liiallista pelkistämistä ja kokonaisen tekstin luokittelemista yhden puhetyypin edustajaksi. Puhetyyppien tunnuspiirteitä on hyvä etsiä sekä tekstin, diskurssin että yksittäisten argumenttien tasolta. Samalla on tärkeää kiinnittää huomiota tekstin kokonaisuuteen, sen tavoitteisiin ja pyrkimyksiin. (Leach 2000, 213; Puustinen ym. 2015, 10.)

### **6.1.3 Retoristen keinojen viisi kaanonia**

Retoristen keinojen jaottelu viiteen kaanoniin palveli antiikin retoriikan pedagogisia tarkoituksia. Uuteen retoriikkaan tullessa kaanoneiden merkitys ja relevanssi ovat muuttaneet muotoaan. Niiden käyttö retorisen analyysin jäsentäjinä on perusteltua varsinkin yhdessä puhetyyppien kanssa. (Leach 2000, 213; Winton 2013, 160.)

Retorisen analyysin kannalta keskeisin on argumenttien kehittelyn kaanon (lat. *inventio*), johon sisältyvät argumenttien klassiset vaikutuskeinot: *ethos*, *logos* ja *pathos* (Haapanen 1996). *Ethos* on argumentin kehittelyn keino, joka vetoaa yleisön luottamukseen puhujaa kohtaan. *Ethos*ta käytetään silloin, kun rakennetaan puhujan uskottavuutta esimerkiksi poliittisen tai tieteellisen valta-aseman avulla. *Logos* on kehittelyn keino, joka vetoaa yleisön järkeen ja loogiseen päättelyyn. *Pathos*-argumentit vetoavat puolestaan yleisön tunteisiin. Kukaan kaanoneista voidaan jakaa vielä lukuisiin alakategorioihin. (Leach 2000, 214; Winton 2013, 160.)

Leach näkee kehittelyn kaanonin hedelmällisenä lähtöpisteenä retoriselle analyysille, koska se luo yhteyden argumenttien sisällön ja diskurssin välille ja kytkee retorisen analyysin tekstin kontekstiin. *Ethos*, *logos* ja *pathos* antavat yksittäisille argumenteille sisällön, joka toimii juuri tietyssä diskurssissa ja tietyssä puhetyypissä. Kehittelyn kaanon on ongelmallinen, sillä se asettaa argumenttien sisällön ensisijaiseksi tyyliin ja muotoon nähden. Uudessa retoriikassa on puolestaan esitetty, että tyyli voisi yhtä lailla määrätä argumenttien sisältöä ja kysytty, onko sisällön ja muodon välinen jaottelu ylipäättään mielekäs. (Leach 2000, 213–214.)

Toinen retoristen keinojen kaanoneista onkin tyyli (kreik. *lexis*; lat. *elocutio*), joka suostuttelee yleisöä sanataiteen keinoin eli sanavalinnoin ja kielikuvin. Keskiajan retoriset oppaat suorastaan pursuavat kielellisiä tehokeinoja, joista Leach (2000, 216) pitää käytökelpoisimpina analogiaa ja metaforaa sekä metonymiaa ja synekdokeeta. Uuden retoriikan käsitys tyylistä on laajempi: tyyli on erottamaton osa diskurssia, joka syntyy jatkuvassa muodon ja sisällön välisessä vuorovaikutuksessa. Tyyli ilmentää myös niitä lukemisen, tulkinnan ja esittämisen konventioita, joihin yleisö on tottunut ja joihin puhuja kiinnittyy. Olennainen osa retorista analyysiä on siksi niiden rituaalien ja tapojen tarkastelu, jotka ohjaavat diskurssin luomista ja vastaanottamista. (Leach 2000, 215; Winton 2013, 160)

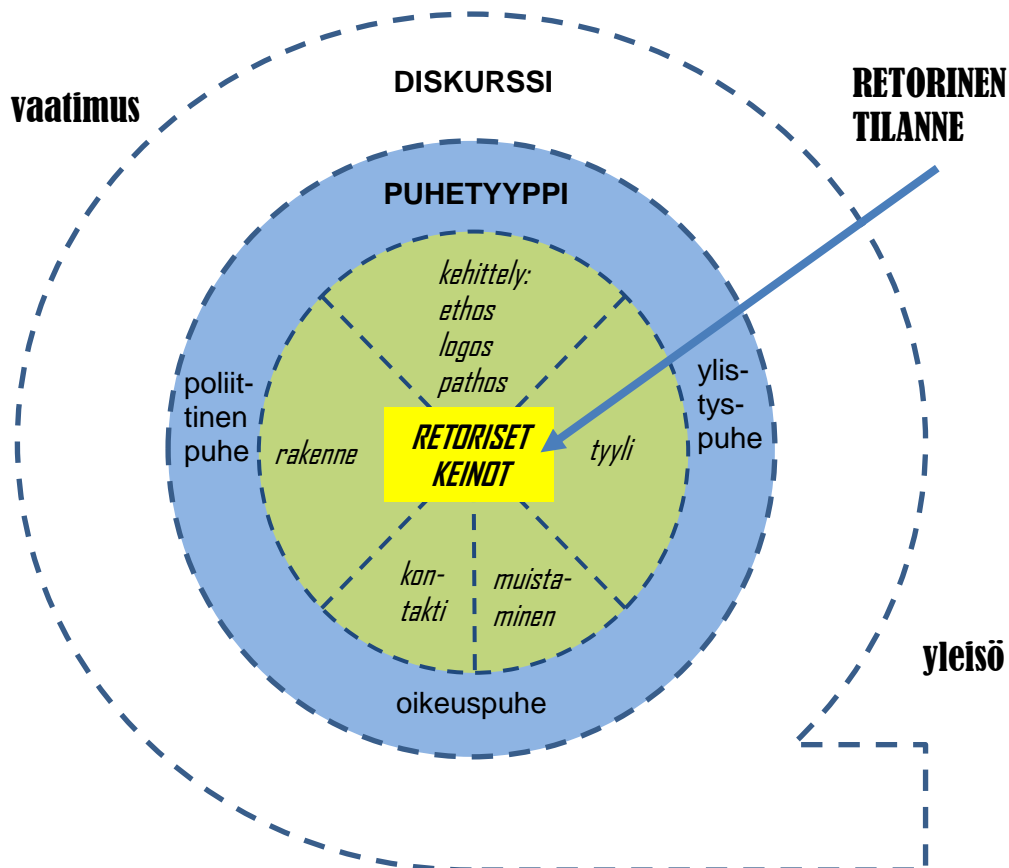
Kolmas retoristen keinojen kaanon on dispositio (lat. *dispositio*), josta käytän Haapasesta (1996) poiketen nimitystä rakenne, koska se kuvaa käsitteen merkityssisältöä osuvasti. Rakenteen tarkastelu pureutuu siihen, miten tekstin aines on järjestelty ja miten rakenne edistää argumenttien vaikutusta yleisöön. Rakenteen kannalta huomionarvoista on esimerkiksi asioiden esittämisen tietty järjestys, joka toimii yleisöä suostuttelevana retorisenä keinona. (Haapanen 1996, 29).

Neljättä retorista kaanonia edustaa muistaminen (lat. *memoria*), joka saa hyvin vähän huomiota uuden retoriikan teorioissa ja tutkimuksessa. Muistamisen kaanon ohitetaan usein pelkällä huomautuksella, ettei puheen ulkoa muistaminen enää ole relevanttia uuden retoriikan tutkimuskohteissa, jotka ovat laajentuneet suullisista puheista kirjoitettuun kieleen ja siitä edelleen kuviin, symboleihin ja muuhun non-verbaaliseen viestintään. Muistamisen kaanonia voidaan kuitenkin tulkita myös toisella tavalla: tutkielmassani tarkoitan muistamisella muistikapasiteetin sijaan kulttuurisesti jaettuja muistoja, jotka tutkimusaineistossani Koulukorjaamossa liittyvät pitkälti koulunkäyntiin ja oppimiseen. (Leach 2000, 217; Winton 2013, 160.)

Myös viides retorinen kaanon eli esittäminen (lat. *actio*) on saanut vähemmän painoarvoa uuden retoriikan tutkimuksessa. Antiikin retoriikassa esittäminen tarkoitti puhujan äänenkäyttöä ja eleitä eli keinoja, joilla hän välitti puheensa yleisön kuultavaksi. (Winton 2013, 160.) Kirjoitetussa tekstissä esittämisen kaanonia voi analysoida esimerkiksi tarkastelemalla yleisön puhuttelemista, joka saa sähköpostissa täysin erilaisia muotoja kuin esimerkiksi Koulukorjaamon uutisartikkeleissa. (Leach 2000, 217.) Koska tutkimusaineistoni on kirjoitettua kieltä, nimeän esittämisen kaanonin kontaktiksi, joka kuvaa osuvammin kirjoitetun puheen tapoja esiintyä ja olla yhteydessä yleisöön.

Kuviossa 3 esitän visuaalisen yhteenvedon Leachin mallista. Puhekupla kuvastaa diskurssia ja sen ympäristö diskurssin kontekstia, jota Leachin mallissa vastaa retorinen tilanne. Kontekstin rajattomuutta kuvastaa se, ettei retorisen tilanteen vyöhykkeellä ole ääriviivoja. Nuoli havainnollistaa, miten retorisen analyysin käsikirjoitus etenee uloilmalta kehältä kohti diskurssin ydintä eli retorisia keinoja, joiden viittä kaanonia kuvastaa sisimmän kentän jakautuminen viiteen sektoriin. (Leach 2000, 217.)





Kuvio 3. Leachin malli retorisen analyysin tasoista ja käsitteistä.

Leach (2000, 217) kuvailee retorisen analyysin käsitteitä limittäisiksi ja toisiinsa kytkeytyviksi. Kuviossa 3 käsitteiden välistä limittäisyyttä ja vuorovaikutusta symboloivat vyöhykkeiden ja sektorien väliset katkoviivat sekä värikerrokset, jotka sijaitsevat päällekkäin ja sekoittuvat toisiinsa. Retoristen keinojen väri olisi yksinään kirkkaan keltainen, mutta puhetyypin sininen värikerros tuo retorisiin keinoihin uuden, vihertävän sävyn, joka symboloi puhetyyppien ja retoristen keinojen yhteisvaikutusta: se taittuu enemmän siniseen mutta pohjautuu kuitenkin keltaiseen. Lisäksi sekä puhetyyppien että retoristen keinojen kentät saavat kuviossa vaaleaan taittuvan värisävyn, koska diskurssin kokonaisuus, kuviossa puhekupla, sävyttää niitä valkoisella värillään.

## 6.2 Retorisen analyysin eteneminen

Analysoidessani Koulukorjaamon artikkelien retoriikkaa tein havainnoistani systemaattisia merkintöjä artikkelien väritulosteisiin. Tulosteet vastasivat alkuperäisiä, digitaalisia uutisartikkeleita sekä tekstisisällöltään että visuaaliselta muotoilultaan ja asettelultaan. Esimerkki artikkelin tulosteesta ja siihen tekemistäni merkinnöistä löytyy skannattuna dokumenttina liitteestä 4.

Analyysini ensimmäisessä vaiheessa pyrin saamaan aineistostani kokonaiskuvan. Luin koko aineiston läpi useaan kertaan kiinnittäen erityisesti huomiota artikkelien rakentamiseen, otsikoihin ja visuaaliseen ilmaisuun kuten tietolaatikoihin, sosiaalisen median symboleihin ja uutiskuviin. Tätä analyysini ensimmäistä vaihetta voi kuvailla raaka-analyysiksi tai alustavaksi analyysiksi, koska se ei noudattanut ennalta määrättyä systematiikkaa, vaan tein havaintoja intuitiivisesti sitä mukaa, kun ne tekstistä tuntuivat eteeni nousevan. Leachin mallin etenemisjärjestystä noudattaen aloitin tarkastelemalla retorista tilannetta ja muodostamalla käsitystä yksittäisiä artikkeleita yhdistävästä vaatimuksesta ja yleisöstä. Tarkoitukseni oli palata retorisen tilanteen ensiarvioon myöhemmin ja tarkentaa sitä retoriikan systemaattisen tarkastelun perusteella.

Seuraavassa vaiheessa syvennyin tarkastelemaan kutakin artikkelia yksitellen. Ensin pyrin luokittelemaan kunkin artikkelin tietyn puhetyypin edustajaksi. Tämä osoittautui haastavaksi, koska artikkeleissa esiintyi monia eri puheen sävyjä ja jopa vain yhden sanan mittaisia viittauksia tietystä puhetypistä. Poikkesin tässä kohtaa Leachin mallin etenemisjärjestyksestä (ks. kuvio 3) ja aloin havainnoida retorisiin keinoihin kuuluvia argumenttien kehittelyn keinoja eli *ethosta*, *pathosta* ja *logosta*, koska ne olivat herättäneet huomioni jo ensimmäisillä lukukerroilla. Kehittelyn keinoihin siirtyminen jo varhaisessa vaiheessa analyysiä oli perusteltua myös siksi, että Leach (2000, 214) kuvailee *ethosta*, *pathosta* ja *logosta* olennaisina keinoina tutkia kontekstia, jonka tulisi olla retorisen analyysin lähtökohta.

Usean lukukerran ja monen epäonnistuneen yrityksen perusteella määrittelin analyysiyksiköksi argumentin, jonka pituus käsitti useimmiten kokonaisen lauseen, virkkeen tai kappaleen. Lauseen sisältä saattoi myös löytyä useampi argumentti: erityisesti *pathos*-argumenttien analyysiyksikkö oli usein lyhyempi, vain yhden kuvailevan adjektiivin tai verbin mittainen. Merkitsin *ethosta* ilmaisevat argumentit vihreällä korostusvärillä, *pathosta* ilmaisevat violetilla korostusvärillä ja *logosta* ilmaisevat sinisellä korostusvärillä.

Tarkasteltuani artikkelia ensin argumenttien kehittelyn keinojen näkökulmasta laajensin katsettani havainnoidakseni muita retorisia keinoja. Luin kunkin artikkelin läpi useaan kertaa peräkkäin, kullakin kerralla omaan retoriseen keinoon keskittyen. Kontaktin keinot merkitsin vaaleanpunaisella korostusvärillä ja muistamisen oranssilla. Tyyllilliset keinot merkitsin alleviivauksilla, koska ne leikkautuivat usein päällekkäin korostusvärillä merkittyjen kohtien kanssa. Rakenteeseen liittyvät havainnot ja huomiot kirjasin artikkelien

marginaaleihin, koska ne koskivat useampia virkkeitä ja jopa kappaleita. Kuvista, asetelusta ja muusta visuaalisesta ilmaisusta tekemäni havainnot kirjasin sanallisesti niiden viereen. (ks. liite 4.)

Edellä kuvaamani tarkan ja systemaattisen analyysin pohjalta minun oli helppo edetä takaisin suurempiin analyysiyksiköihin. Havaitsemieni retoristen keinojen perusteella nimaisin kunkin artikkelin sisältä useampia puhetyyppejä sekä huomioita retorisesta tilanteesta eli yleisöstä ja vaatimuksesta. Kirjasin nämä huomiot artikkelien marginaaleihin. Lopuksi loitonsin katseeni yksittäisistä artikkeleista takaisin niiden muodostaman kokonaisuuden tasolle. Peilasin retorisista keinoista ja puhetyypeistä tekemiäni havaintoja retoriseen tilanteeseen, jota olin jo raaka-analyysissäni tarkastellut ja joka yhdisti yksittäiset uutisartikkelit toisiinsa. Näin hahmotin tarkemmin, millaista yleisöä retorisilla elementeillä suostuteltiin ja mihin.

Aineiston retoriikan analysoiminen ei kuitenkaan edennyt yhtä selvärajaisesti vaihe vaiheelta kuin olin suunnitellut. Vaikka kullakin lukukerralla keskityin havainnoimaan vain tiettyä retorista käsitettä, tein lukemisen aikana jatkuvasti huomioita käsitteen raamien ulkopuolelta. Esimerkiksi raaka-analyysissä, jossa tarkoitukseni oli keskittyä yleisön ja vaatimuksen käsitteisiin, tein jo spontaaneja havaintoja rakenteen narratiivisuudesta. Havaintojeni päällekkäisyys ja limittäisyys ei ollut analyysissäni heikkous vaan vahvuus, sillä samat ominaisuudet pätevät myös havaintoni työkaluihin eli retorisiin käsitteisiin (ks. kuvio 3).

Varmistin limittäisten havaintojeni tallentumisen kirjaamalla ne lokikirjaksi kutsumaani word-dokumenttiin. Kun lokikirja oli muistini tukena, saatoin jatkaa analyysiä suunnitelmieni mukaan ja säilyttää analyysini systemaattisuuden. Samalla rakensin pohjaa etenemisjärjestyksessä myöhemmin vuoroon tulevien käsitteiden havaitsemiselle ja tulkitsemiselle. Lokikirjassa jatkoin analyysin aikana spontaanisti mieleeni tulleita ajatuksia ja tulkintoja, joille ei ollut tilaa aineiston marginaaleissa. Pohdintojeni yhteyteen liitin kopion siitä aineiston katkelmasta, johon ne liittyivät. Työstin lokikirjaa analyysin kaikissa vaiheissa aina retorisen tilanteen hahmottamisesta tarkempaan analyysiin. Lokikirja mahdollisti mikrotason havaintojen yhdistämisen makrotason tulkintoihin eli artikkelien kielellisten rakenteiden yhdistämisen opetuksen uudistamisen diskurssiin ja koulupuheeseen (ks. Luke 2002, 100).

## 7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Seuraavaksi erittelen Koulukorjaamon tapoja puhua koulusta ja opetuksen uudistamisesta eli vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Miten Yle Uutisten Koulukorjaamon artikkeleissa puhutaan koulusta ja opetuksen uudistamisesta?”. Jakamalla analyysin tulokset ylistyspuheeseen, oikeuspuheeseen ja poliittiseen puheeseen konkretisoin retorisen analyysin tarjoamia keinoja ja käsitteitä Koulukorjaamon puheen tulkitsemiseen eli vastaan toiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia välineitä retorinen analyysi tarjoaa tämän puheen tulkitsemiseen?”. Syvennän vastaustani erittelemällä tarkemmin niitä retorisia keinoja, jotka toteuttavat kunkin puhetyypin tavoitteita. Lopuksi keskityn tarkastelemaan Koulukorjaamon yleisösuhdetta, joka hallitsee Koulukorjaamon retoriikkaa kokonaisuudessaan.

### 7.1 Ylistyspuhe hehkuttaa uutta oppimismallia

Koulukorjaamon ylistyspuheessa katsotaan tulevaisuuteen ja hehkutetaan uutta, yksilöllisempää oppimismallia. Koska ylistyspuhe pyrkii luomaan samanmielisyyttä, vedotaan Koulukorjaamossa kaikkien hyväksymään uutuuden argumenttiin sekä yleisesti arvostettuihin auktoriteetteihin: opetussuunnitelmaan, lakiin ja tutkimukseen. Yksilöllisen oppimismallin vakuuttavuutta vahvistetaan esimerkin voimalla, kun uusi oppimismalli personoidaan opettaja Pekka Peuraan ja perinteinen opetus noviisiopettaja Olli Karkkulaiseen.

#### 7.1.1 Perinteinen ja uusi asetetaan vastakkain

Opetuksen uudistamisen välttämättömyys on Koulukorjaamon retoriikan ydin, jota esitellään etusivulla näkyvästi. Jo Koulukorjaamon nimi kertoo tämänhetkisen koulun olevan korjaamisen tarpeessa eli jollakin tavalla rikki. Etusivun pääotsikko ”Oppimisen vapautusliike” kertoo uudesta liikkeestä, joka vapauttaa oppimisen väärän vallan kahleista. Etusivun ingressissä puhutaan negatiiviseen sävyyn ”oppimisen esteistä”, jotka opetuksen uudistaminen auttaa ylittämään. Sanat ”uusi”, ”uudistajat” sekä ”uudistaminen” toistuvat etusivulla tiheään. Opetuksen uudistamisesta tulee vaatimus, joka hallitsee Koulukorjaamon retorista tilannetta. (Koulukorjaamon etusivu 2016.)

Koulukorjaamo on täynnä ylistyspuhetta, jossa uudenlainen opetus tarkoittaa automaattisesti parempaa ja perinteinen puolestaan vanhentunutta ja huonompaa. Uutta opetusta edustaa Koulukorjaamossa yksilöllinen oppimismalli, ja perinteinen opetus on puolestaan kaikkea sitä, mitä yksilöllinen oppimismalli ei ole: sitä kutsutaan esimerkiksi nimillä

tauluopetus, kaikille yhteinen opetus, opettajan aikatauluttama opetus, yhtäaikainen opettaminen, luennointi, kokeilla arviointi sekä kokeeseen perustuva arviointimalli. Nimet viittaavat yleisölle menneisyydestä tuttuihin toimintatapoihin, joiden esitetään vanhentuneen ja kaipaavan uudistusta. Neutraalimpi nimi yksilöllisen oppimisen vastakohdalle olisi opettajajohtoinen opetus, koska se on vapaa vanhan ja uuden vastakkainasettelusta. Sitä käytetään artikkeleissa kuitenkin erittäin harvoin (Ali-Hokka 7.2.2016; Ali-Hokka 8.5.2016). Uuden ja perinteisen toistuvalla vastakkainasettelulla yleisö pyritään vakuuttamaan uuden, yksilöllisen oppimismallin paremmuudesta suhteessa perinteiseen, opettajajohtoiseen malliin.

Uudistamisen retoriikka näkyy myös yleisön kysymyksissä, joissa tivataan, mitä konkreettista hyötyä yksilöllisen oppimismallin avulla saavutetaan. Kysymys paljastaa, että yleisö vaatii mallin kehittävän opetusta eteenpäin, ei taaksepäin. Yksilöllisen oppimismallin puolestapuhujat vastaavat tähän haasteeseen ylistyspuheella, jossa luetellaan oppimismallin tavoitteita ja saavutuksia. Argumenteissa toistuvat käsitteet ”tavoite” ja ”konkretia”, joilla vedotaan logokseen eli järkeen, kuten seuraavassa esimerkissä:

*Konkreettinen tavoite on kehittää jokaisen oppilaan itsetuntemusta ja itseluottamusta, lisätä oma-aloitteisuutta ja vastuunkantokykyä.*  
(Ali-Hokka 21.2.2016)

Koulukorjaamossa kuullaan myös ylistyspuheen värittämiä esimerkkejä siitä, miten yksilöllinen oppimismalli on onnistunut saavuttamaan ja jopa ylittämään ne konkreettiset tavoitteet, jotka sille on asetettu.

*Veromäen koulussa neljäsluokkalaisille hankittiin laitteet ja samalla asetettiin tavoitteeksi, että niiden kustannus säästetään takaisin [ – – ] kolmen vuoden kuluessa. Tavoite näyttää toteutuvan ensimmäisen vuoden perusteella.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Tyylin kaanon tehostaa ylistyspuhetta. Tyylin vaikutus on hienovaraisinta oppimismalleja luonnehtivissa adjektiiveissa: ”passiivinen” liitetään perinteiseen malliin, kun taas yksilöllinen oppimismalli on perusluonteeltaan ”aktiivinen” (Ali-Hokka 18.4.2016). Adjektiivien ja adverbien komparatiivimuodot kuten ”yksilöllisempi”, ”paremmin” ja ”enemmän” (Ali-Hokka 7.2.2016; 21.2.2016; 8.5.2016) kertovat, että yksilöllinen oppimismalli on jotakin edistyksellisempää suhteessa vanhaan oppimismalliin. Seuraavassa esimerkissä yksilöllisen oppimismallin paremmuutta kuvastaa adjektiivi ”laajempi”:

*Karkkulainen listaa viisi syytä perinteisen kokeiden, Peura laajemman itsearvioinnin puolesta.*

(Ali-Hokka 18.4.2016)

Räikeimmillään tyylin vaikutus esiintyy voimakkaissa kielikuissa, joilla Pekka Peura kuvaa perinteistä opetusmallia. Peura väittää kokeiden ohjaavan oppilaita ”pelaamaan peliä” (Ali-Hokka 18.4.2016), ja pelaamisen kielikuvaan liittyy tässä mielikuva laskelmoinnista ja taktikoinnista, joka nähdään viekkaana ja epärehellisenä toimintana. Perinteinen oppiminen opettaa siis oppilaat huonoille tavoille. Koearviointiin Peura liittää oksentamisen ja syömishäiriön metaforan, joka herättää negatiivisia tunteita, suorastaan kuvotusta perinteistä opetusta kohtaan.

*Nykyinen arviointijärjestelmä ohjaa ”bulimiaoppimiseen”, ahmitaan tietoa lyhytkestoiseen muistiin ja oksennetaan koepaperille.*

(Ali-Hokka 18.4.2016)

Lisäksi Koulukorjaamon opettajat hyödyntävät ylistyspuheessaan koomisen kärjistettyjä esimerkkejä kouluelämän tilanteista, joissa perinteinen opetus joutuu naurunalaiseksi. Esimerkkitalanteet tehostavat vastakkainasettelua yksilöllisen oppimismallin ja perinteisen opetuksen välillä.

*Oppilas miettii, mitä opettaja haluaisi hänen vastaavan kokeessa. Sen sijaan että hän miettisi, mitä hän haluaa aiheesta oppia.*

*Näen, että se [oppimisen taitojen harjoittaminen] on tärkeämpi taito kuin se, että muistaa alakoulun ympäristön tunnilta, kuinka monta poikasta on metsäjäniksen poikueessa.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

### **7.1.2 Opettajat oppimismallien henkilöityminä**

Koulukorjaamossa yksilöllinen opetusmalli henkilöityy Pekka Peuraan, joka on mallin asiantuntija ja pioneeri (Upola 7.3.3016). Monet yksilöllisen oppimismallin puolesta esitetyt *ethos*-argumentit nojaavat Peuran henkilökohtaiseen kokemukseen, havaintoon tai mielipiteeseen. Peuran ja samalla myös yksilöllisen oppimismallin vakuuttavuus perustuu tämän ammattitaitoon ja kokeneisuuteen opettajana. Koulukorjaamossa yleisön oletetaan pitävän opettajia luotettavina tiedonlähteinä ja opetuksen asiantuntevina arvioijina. Opettajuus on argumentin uskottavuuden ja luotettavuuden tae, ja siksi monen argumentin yhteydessä mainitaan sen esittäjän olevan opettaja.

*Ylen Koulukorjaamossa yleisöltä tullessiin kysymyksiin vastaavat opettajat Pekka Peura ja Markus Humaloja.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Opettajuuden lisäksi Peuran *ethos* eli luotettavuus Koulukorjaamon puhujana perustuu kuvaan toimeliaasta ja yritteliästä, hyvästä ihmisestä. Peura on havainnut opetuksessa toimimattomia piirteitä, ja pelkän kritisoimisen sijaan hän on tarttunut tuumasta toimeen tehdäkseen havaitsemilleen ongelmille jotakin. Peuran *ethosta* kasvattaa puhe mallista tämän henkilökohtaisena keksintönä sekä utteran ja pitkäjänteisen kehittelytyön tulokseksi. Yksilöllistä oppimismallia ja sen syntytarinaa esitelevissä narratiivisissa kuvauksissa Peura kulkee matkan tavallisesta opettajasta kokeneeksi oppimismallin kehittäjäksi. Matkassa on ylä- ja alamäkiä, jotka lisäävät Peuran kokeneisuutta ja vakuuttavuutta. (Ali-Hokka 7.2.2016, 6.3.2016; 8.5.2016.)

Peuran *ethosta* tukee myös joukon voima: hän ei ole keksintönsä kanssa yksin, vaan sen toimivuudesta ovat vakuuttuneet monet muutkin opettajat, joita kutsutaan ”hengenheimolaisiksi” (Ali-Hokka 7.2.2016). Joukko saa *ethosta* paitsi opettajuudestaan myös siitä, että se on edelleen jatkanut kehitystyötä Peuran mallin parissa. Peuran passiivisten ihailijoiden joukon sijaan Koulukorjaamossa puhutaan innovatiivisesta ja utterasta opetuksen kehittäjien ryhmästä, hyvistä opettajista (Ali-Hokka 7.2.2016; Ali-Hokka 6.3.2016). Peura hyödyntää joukon voimaa seuraavassa sitaatissa käyttäessään me-pronominia ja jättäessään epäselväksi, kuinka suuri joukko opettajia ja oppilaita argumentin takana todellisuudessa seisoo:

*Tässä pyritään kääntämään se [tyytyväisten oppilaiden osuus] päällelleen, että saataisiin vähintään 80 prosentin tyytyväisyyttä. Ja siihen me on päästykin.*

(Ali-Hokka 9.5.2016)

Yksilöllinen oppimismalli henkilöityy Koulukorjaamossa myös opettaja Markus Humalojaan, joka seuraavassa esimerkissä käyttää minä-pronominia ja perustaa siten argumenttinsa henkilökohtaiseen *ethokseensa* vahvatahtoisena ja radikaalina opetuksen uudistajana:

*Uusi opetussuunnitelma ei ole minulle pelkkä tuntijakotaulukko, vaan haluan todella uudistaa opetusta ja oppimista. Haluan myös vastata suomalaisen peruskoulun ”kouluviihtyvyysoongelmiin” kehittämällä aidosti oppimisen iloon perustuvaa mallia, ei sirkuskoulua. [ – – ] Haluan myös panostaa jopa sisältöjä enemmän oppimistaitojen harjoittamiseen.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Toistamalla sanaa ”haluan” Humaloja painottaa lujaa tahtoaan, päämäärätietoisuuttaan ja vakuuttuneisuuttaan opetuksen uudistamisen välttämättömyydestä. Myöhemmin sa-

massa artikkelissa hän myös kertoo olevansa ”eri mieltä kuin koulukentän vaikuttavimmat tekijät” (21.2.2016). Tällä retoriikalla Humalojasta tulee opetuksen radikaali uudistaja, joka uskaltaa esittää valtaa pitävälle kunnianhimoisia vaatimuksia sekä vedota niissä itseensä ja omaan vahvaan ideaansa hyvästä opetuksesta. Koulukorjaamon ensimmäisen artikkelin otsikossa myös Peura saa lisänimen ”radikaali opettaja” (Ali-Hokka 7.2.2016). Yksilöllisestä oppimismallista tehdään Koulukorjaamossa oppimisen vapautusliike, joka henkilöityy sen uudistusmielisiin ja vahvatahtoisin opettajiin.

Vastapainoa Peuran ja Humalojan rooleille vapautusliikkeen idealistisina keulahahmoina antaa heidän *ethoksensa* realistisina, ruohonjuuritasolla työskentelevinä opettajina: Peura on kehittänyt yksilöllisen oppimismallinsa käytännönläheisessä opettajan työssään, keskellä oikeaa koulumaailmaa. Peuran ideat eivät ole vieraantuneet koulutodellisuudesta, vaan ne kumpuavat sen tuomasta käytännön kokemuksesta. Myös Humaloja kertoo kehittävänsä mallia eteenpäin käytännön kokeilujen avulla. Seuraavassa esimerkissä ilmaisu ”varovasti” korostaa, että yksilöllistä oppimismallia kehitetään realistisesti eli pienin askelin, harkiten ja kokeillen:

*Pohdiskelen varovasti sellaista käytäntöä, että aamupäivällä opiskeltaisiin 2–3 tuntia, sitten olisi pari tuntia siestää [ – – ].*

(Upola 7.3.2016)

Perinteinen opetus henkilöityy Koulukorjaamon kolmanteen opettajaan, Olli Karkkulaiseen, joka on paitsi yksilöllisen oppimismallin haastaja myös sen empiirinen arvioija: Karkkulainen kokeilee opettamista uuden oppimismallin mukaan yhden lukion matematiikan kurssin ajan. Karkkulaisen uskottavuus perustuu opettajuuden lisäksi ulkopuolisuuteen. Koska hän ei ole itse ollut mukana kehittämässä yksilöllistä oppimismallia eikä ole aiemmin työskennellyt Peuran kanssa, on hänen mahdollista tarkastella mallia kriittisesti. Karkkulaiselle onkin heti esittelyartikkelinsa otsikossa annettu kyseenalaistava äänensävy: ”Eniten epäilyttää se, ettei pidetä kokeita” (Ali-Hokka 8.2.2016).

Vaikka Karkkulaisesta luodaan objektiivisen ja ulkopuolisen arvioijan hahmo, hänen uskottavuuttaan vesitetään Koulukorjaamossa alistavan ylistyspuheen avulla. Tavoitteena on ylistää Peuraa ja vähätellä Karkkulaista ja tämän edustamaa perinteistä opetusta. Alistavan ylistyspuheen keinona käytetään puhekielistä tyyliä, joka erottaa Karkkulaisen Koulukorjaamon muista puhujista: kokeettomuus esimerkiksi epäilyttää häntä ”pikkasen” ja Pekan oppilaiden hän kuvailee ”hilluvan” käytävillä (Ali-Hokka 8.2.2016). Puhekielisyys piirtää Karkkulaisesta leppoisan ja huolettoman henkilökuvan, josta samalla puuttuu uskottavalta arvioijalta vaadittavaa vakavuutta ja virallisuutta.



Karkkulaisen *ethosta* horjutetaan myös rakentamalla tälle noviisin roolia. Karkkulainen on noviisi varsinkin vertailusuhteessa Pekka Peuraan, jota kuvataan alusta asti tämän ”opastajana” (Ali-Hokka 8.2.2016). Peuran esittelyartikkelissa luodaan henkilökuva uuden oppimismallin asiantuntijasta, mutta Karkkulaisen henkilökuva luodaan pääasiassa suhteessa Peuraan kuin tämän oppipoikana (Ali-Hokka 7.2.2016; 8.2.2016). Mestarin ja oppipojan roolit korostuvat vertauskuvassa curlingin ja opettamisen välillä. Karkkulaisen esittelyartikkelissa (Ali-Hokka 8.2.2016) ollaan curling-radalla, jolla Peura on konkari ja Karkkulainen altavastaaja. Peura neuvoo paraatilajissaan Karkkulaista, joka ei vielä oikein osaa. Karkkulainen nähdäänkin heti esittelyartikkelinsa toisessa kuvassa makaa-massa mahallaan jäällä, mikä on rivien välissä esitetty ennuste myös tulevan opetusko-keilun tuloksesta (ks. kuva 5). Vertauskuva on humoristinen, mutta se vähentää tehok-kaasti Karkkulaisen uskottavuutta opettajana ja opetusmallin arvioijana. Yleisö kysyy it-seltään, miten ihmeessä Karkkulainen tulee selviämään uuden oppimismallin parissa, kun curling alkaa mahalaskulla.



Karkkulainen keksi pian, että hän saa curling-kiven parhaiten liikkeelle makuulta. Kuva: Sasha Silvala / Yle

Kuva 5. Curling-vertauskuva uutiskuvassa. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8647923>. Luettu 29.4.2019.

Toisaalta curling-vertauskuva sitouttaa yleisön pitämään Karkkulaisesta ja luottamaan tämän tulevaan arvioon yksilöllisestä oppimismallista. Vertauskuva tekee Karkkulaisesta urhean sankarin, joka ei pelkää haasteita vaan heittäytyy rohkeasti kokeilemaan sekä curlingia että yksilöllistä oppimismallia, vaikka suhtautuukin jälkimmäiseen epäillen. Vai-keuksista huolimatta Karkkulaisella on kaikissa uutiskuvissa suu hymyssä, sekä curlingin

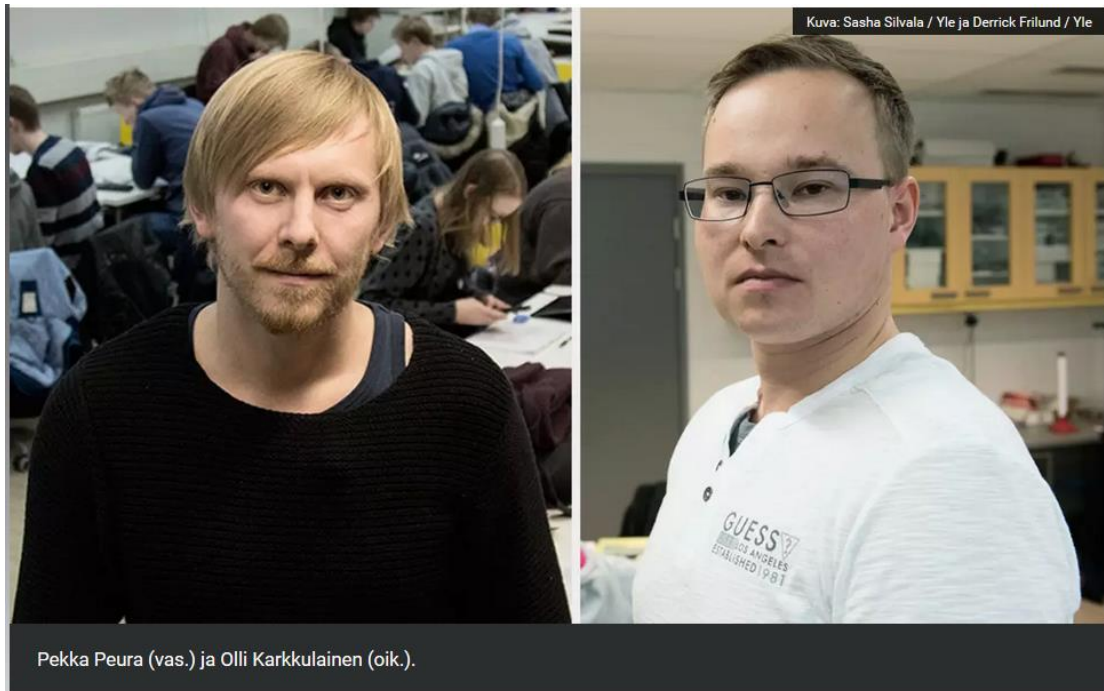
mahalaskussa (kuva 5) että luokkahuoneessa (Ali-Hokka 8.5.2016). Uutiskuvat sekä seuraavan esimerkin kaltaiset kuvatekstit luovat Karkkulaisesta sinnikkään hahmon, joka antaa opetuskokeilussa kaikkensa eikä pelkää nolata itseään:

*Opettaja Olli Karkkulainen (vas.) ei pelkää uusia haasteita. Hän lähti testaamaan kollegansa Pekka Peuran paraatilajia curlingia, jota Peura harrastaa SM-tasolla.*

(Ali-Hokka 8.2.2016)

Peuran ja Karkkulaisen vastakkainasettelu kärjistyy kysymyksessä arvioinnin toteuttamisesta. Karkkulainen puolustaa perinteistä koetta, jota Peura vastustaa. Otsikossa ”’Koulun arvointikulttuuri ohjaa bulimiaoppimiseen’ – opettaja Pekka Peuran mielestä kokeita käytetään väärin” (Ali-Hokka 18.4.2016) on jätetty tilaa vain Peuran näkemykselle, jolloin koko artikkeli profiloituu kannanotoksi perinteistä koearviointia vastaan. Saman artikkelin päätteeksi kumpikin opettaja listaa viisi syytä kannattamansa arvointimallin puolesta, eikä näitä syitä enää artikkelissa kommentoida. Rakenne auttaa Peuraa pääsemään niskan päälle: tämän argumentit kuullaan viimeisenä, ja ne jäävät kaikumaan lukijan korvaan vakuuttavampana totuutena.

Arviointia käsittelevässä artikkelissa Peura ja Karkkulainen asettuvat vastakkain kuin kilpamukkiparit, joiden välillä on tunnelatautunutta riitaa: opettajat ovat osaamisen arvoinnista keskenään ”täysin eri mieltä” (Ali-Hokka 18.4.2016). Uutiskuvassa (kuva 6) opettajat on asetettu vierekkäin kuin poliittiset johtajat, joista yleisön on valittava suosikkinsa ja asetuttava tämän puolelle. Kuvassa Peura ja Karkkulainen eivät ole kontaktissa toisiinsa, vaan heidän vakavat katseensa kohdistuvat kameraan ja sen läpi lukijaan, jonka he haastavat valitsemaan kantansa.



Kuva 6. Uutiskuva Peurasta ja Karkkulaisesta kilpakumppaneina. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8819843>. Luettu 18.4.2019.

### 7.1.3 Auktoriteetit ylistyspuheen takaajina

Yksilöllisen oppimismallin ylistyspuhetta tukevat opetussuunnitelman ja lain auktoriteetit, jotka määrittelevät, mitä on hyvä ja sääntöjen mukainen opetus. Kun yleisö kysyy, onko yksilöllinen oppimismalli sallittu, Peura kääntää asetelman pääläelleen ja väittää rohkeasti nykyisen koulukulttuurimme olevan ”opetussuunnitelman vastainen” (Ali-Hokka 7.2.2016) ja ”suorastaan lainvastainen” (Ali-Hokka 18.4.2016). Kun perinteinen opetus kokeineen on ristiriidassa opetussuunnitelman ja lain kanssa, luo se tarpeen opetuksen uudistamiselle. Uusi, yksilöllinen oppimismalli tarjoaa uudistamiseen parhaan ratkaisun, sillä Humalojan mukaan ”uudessa opetussuunnitelmassa on lukuisia kohtia”, joita mallin toimintatavat toteuttavat (Ali-Hokka 21.2.2016).

Kolmas ylistyspuhetta takaava auktoriteetti on tutkimus. Huomattavaa on, että Koulukorjaamossa kaikki tutkimuksiin tehdyt viittaukset ovat yksinkertaistavia ja epätarkkoja: tutkimustulokset tiivistetään yhdeksi lauseeksi ja typistetään yksiselitteiseksi totuudeksi, eikä lähdeviitteitä mainita. Lukijalle ei tarjota tietoa tutkimusten taustoista, eikä tämän odoteta kyseenalaistavan tutkimusten luotettavuutta. Seuraavan esimerkin tapaan *et-hos*-argumentiksi riittää, että asia on tutkimuksessa todettu:

*9. luokan päättöarvosanat eivät tutkimusten mukaan ole tällä hetkellä vertailukelpoisia Suomessa.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Ylistyspuheessa tukeudutaan myös Koulukorjaamon omaan tutkimukseen. Karkkulaisen opetuskokeilun onnistuneisuutta arvioidaan Koulukorjaamon omalla kyselytutkimuksella, johon vastasivat Karkkulaisen oppilaat. Vaikka tutkimustulokset ovat moniosaisia ja monitulkintaisia, on artikkelin otsikkoon nostettu yksilölliselle oppimismallille edullinen kokonaistulkinta: ”Suurin osa omaa tahtia kokeilleista haluaa jatkaa” (Ali-Hokka 9.5.2016). Myös diagrammit nostavat esiin tutkimuksen tuloksista ne, jotka ovat yksilölliselle oppimismallille eduksi. Diagrammit havainnollistavat yksityisen oppimismallin ansioita selkeillä väreillä, pylväillä ja sektoreina, kuten kuvassa 7. Ne tulokset, jotka ovat yksilöllisen oppimismallin kannalta epäedullisia, saavat artikkelissa vähemmän näkyvyyttä: ne piilotetaan leipätekstiin tai oppilaiden kyselyvastauksista poimituihin sitaatteihin.

### Saitko riittävästi henkilökohtaista opastusta opettajaltasi?

**8 (25,0 %)**

LÄHES AINA

**17 (53,1 %)**

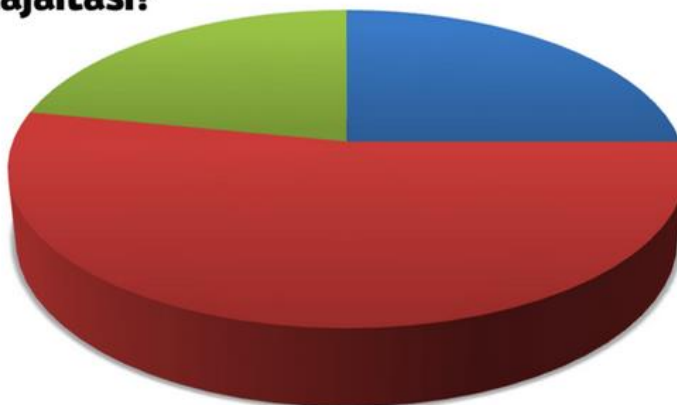
USEIMMITEN

**7 (21,9 %)**

HARVOIN

**0 (0 %)**

EN KOSKAAN



Kuva: Yle Uutisgrafiikka

Kuva 7. Diagrammi havainnollistaa Koulukorjaamon kyselytutkimuksen tulosta. Kuva-kaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8859599>. Luettu 18.4.2019.

Koulukorjaamossa puhe opetussuunnitelmasta, laista ja tutkimuksesta ei ole suunnattu opettajille tai muille kasvatustieteen ammattilaisille vaan sellaisille aikuisille, joille nämä kolme lähdettä ovat tuntemattomia ja jotka siksi eivät osaa niitä arvioida tai kyseenalaistaa. Opetussuunnitelma, laki ja tutkimus ovat yleisölle ehdottomia auktoriteetteja, jotka määräävät heidän käsityksensä hyvästä opetuksesta. Koulukorjaamon artikkelit hyödynsivät tätä vetoamalla auktoriteetteihin ja suostuttelemalla yleisöä näkemään yksilöllisen oppimismallin hyvässä ja perinteisen opetuksen huonossa valossa.

## 7.2 Oikeuspuhe toteaa yksilöllisen oppimismallin voittajaksi

Koulukorjaamon oikeuspuheessa yksilöllistä oppimismallia syytetään ja puolustellaan. Syyttäjän äänen saavat paitsi opettaja Olli Karkkulainen myös yksittäiset lukiolaiset, jotka osallistuivat Karkkulaisen kurssille. Lisäksi Koulukorjaamo antaa yleisölle mahdollisuuden osallistua keskusteluun syyttäjän äänellä. Yksilöllisen oppimismallin puolustukseen kuuluvat Pekka Peuran lisäksi opettaja Markus Humaloja sekä enemmistö Karkkulaisen kurssin opiskelijoista.

Oikeuspuheelle tyypillisesti keskustelu pyörii menneessä: Koulukorjaamossa väitellään siitä, onko yksilöllinen oppimismalli sallittu vai ei ja ovatko Peura ja Humaloja toimineet oikein vai väärin. Yksilöllinen oppimismalli selviytyy ankarasta syytösten sarjattulesta voittajana, koska sen puolustaja saa aina viimeisen sanan ja onnistuu torjumaan syytteen kuin syytteen. Oikeuspuheessa yleisölle myös vakuutetaan rivien välissä, että yksilöllisen oppimismallin puolustajan tulkinta yksilöllisestä oppimismallista on totuudellisin ja eniten oikea, koska hänellä on asiasta eniten kokemusta.

### 7.2.1 Peuran puolustus saa viimeisen sanan

Kysy-kokonaisuudessa opettajat Peura ja Humaloja puolustavat yksilöllistä oppimismallia yleisön syytöksiä vastaan (Ali-Hokka 21.2.2016; Upola 7.3.016). Rakenteen avulla puolustukselle käsikirjoitetaan artikkeleissa voitto: Leipätekstin rungon muodostavat syyttäjän eli yleisön kriittiset kysymykset, joihin kuhunkin kuullaan kirjallinen vastaus yhdeltä tai kahdelta puolustavalta opettajalta. Humalojan ja Peuran vastaukset jätetään aina ilmaan kuin tyhjentävinä vastauksina, vaille yleisön tarkentavia kysymyksiä, jatkokysymyksiä tai kommentteja. Syyttäjä pääsee ääneen ainoastaan kysymysten muodossa, ja puolustus saa aina viimeisen sanan.

Toinen yksilöllistä oppimismallia syyttävä ääni kuuluu Koulukorjaamossa noviisiopettaja Karkkulaiselle (Ali-Hokka 18.4.2016; 8.5.2016). Kun Karkkulainen kertoo haasteista, joita hän on kohdannut kokeillessaan yksilöllistä oppimismallia, mitätöidään ne välittömästi Peuran rauhoittelevilla kommentteilla, joissa hän kokemuksen syvällä äänellä tuo oppipoikansa ongelmiin ratkaisuehdotuksia. Kun kunkin Karkkulaisen esiin tuoman ongelman perään kuullaan heti Peuran vastaus, ratkaisee artikkelien rakenne kiistatilan-teen yksilöllisen oppimismallin eduksi. Kun Karkkulainen kertoo joutuneensa selittämään saman asiaan eri opiskelijoille moneen kertaan ja toivoneensa, että sama aihe olisi voitu käydä läpi yhdessä, ongelma ratkaistaan Peuran neuvonannolla:

*Pekka Peura on monta kertaa sortunut vastaavassa tilanteessa järjestämään opetussession taululla. Ja huomannut joka kerta, ettei se ole vienyt aiheita eteenpäin.*

*– Se on sellainen illuusio, joka opettajilla helposti on, että minäpä opetan tämän, niin sitten ne oppivat. Kuitenkin ne, joille täytyy opettaa kädestä pitäen henkilökohtaisesti jokin asia, eivät vaan saa siitä taulopetuksesta juuri mitään, Peura sanoo.*

(Ali-Hokka 8.5.2016)

Peuran vastaukset on näennäisesti suunnattu Karkkulaiselle ja tarkoitettu tämän tueksi opetuskokeilusta selviämiseen ja yksilöllisen oppimismallin ymmärtämiseen. Peuran näennäisen mentoripuheen perimmäinen luonne on kuitenkin oikeuspuhe, jonka tavoitteena on vakuuttaa yleisö yksilöllisen oppimismallin toimivuudesta ja paremmuudesta suhteessa perinteiseen opetukseen, jonka perään Karkkulainen haikailee.

Koulukorjaamossa kolmas syyttäjän ääni kuuluu niille anonyymeille oppilaille, jotka ovat Koulukorjaamon kyselytutkimuksessa ilmaisseet olevansa malliin tyytymättömiä (Ali-Hokka 9.5.2016). Kyselytutkimusta esittelevän artikkelin rakenne hukuttaa tyytymättömien oppilaiden äänen leipätekstin massaan ja nostaa näkyvimille paikoille tyytyväisten oppilaiden lausunnot: otsikossa kerrotaan lukiolaisten ihastuneen oppimalliin kuin yhtenä joukkona, ja ingressissä puhutaan suuresta enemmistöstä, joka piti oppimismallia ”itselleen parempana kuin perinteistä opetusta” (Ali-Hokka 9.5.2016).

Toisaalta leipätekstissä tyytymättömien opiskelijoiden argumentit yhteisen opetuksen eduista sekä yksilölliselle oppimismallille liian suuresta ryhmäkoosta saavat yllättävän runsaasti tilaa. Argumenttien näkyvyyttä lisää diagrammi, jossa opetusryhmän suuruus näyttäytyy selvästi suurimpana sektorina eli syynä avun saannin hankaluuteen (Ali-Hokka 9.5.2016). Seuraavissa esimerkissä tyytymättömien oppilaiden lukumäärän suuruutta poikkeuksellisesti korostetaan tyylin keinoin, käyttämällä ilmaisuja ”peräti” ja ”lähes kaikki”:

*Lähes kaikki opiskelijat toivoivat kyselyssä, että yhteistä teoriaopetusta järjestettäisiin ainakin joskus.*

[ – – ]

*Avun saamista opettajalta hankaloitti opiskelijoiden mielestä liian iso opetusryhmä. Peräti seitsemän opiskelijaa kertoi, ettei ollut pyytänyt apua. Opiskelijat joutuivat isossa ryhmässä usein kilpailemaan opettajan avusta ja huomiosta.*

(Ali-Hokka 9.5.2016)

Kriittiset argumentit kuitenkin kumotaan niitä välittömästi seuraavassa *ethos*-puolustuksessa, joka perustuu Peuran kokeneisuuteen yksilöllisen oppimismallin parissa: Peuran mielestä ihanteellista ryhmäkoko ei ole, vaan kaikki riippuu ”opiskelijoiden valmiudesta työskennellä ryhmissä ja oma-aloitteisesti” (Ali-Hokka 9.5.2016). Koska Peuran kommentti jää artikkelissa viimeiseksi, sen saavuttama voitto painaa erityisen paljon punnitessa argumentteja yksilöllisen oppimismallin puolesta ja sitä vastaan. Rakenne antaa yksilöllisen oppimismallin puolustukselle jälleen viimeisen sanan.

### 7.2.2 Draaman kaari luo kokemuksen luotettavan äänen

Koulukorjaamossa kerrotaan tarina opettaja Olli Karkkulaisesta, joka tulee Martinlaakson lukioon kokeilemaan yksilöllistä oppimismallia Peuran ohjauksessa. Yleisön mielenkiintoa pidetään yllä draaman kaaren avulla, joka ulottuu Karkkulaisen opetuskokeilun alusta loppuun eli helmikuun artikkelista (Ali-Hokka 8.2.2016) toukokuun artikkeliin (Ali-Hokka 8.5.2016). Toukokuun artikkelissa Karkkulaisen siihenastinen tarina kerrataan ja kuljetetaan loppuun asti. Kriisien kautta tarinaan kirjoitetaan draamallista jännitettä: Opetuskokeilun edetessä Karkkulainen kohtaa vaikeuksia, jotka äityvät kurssin loppua kohden kriisiksi. Seuraavassa esimerkissä Karkkulainen kuvailee sekä oppilaissa että hänessä itsessään heränneitä negatiivisia tunteita, jotka ovat *pathos*-argumentteja yksilöllistä oppimismallia vastaan:

*Karkkulainen tunsi yhä suurempaa ahdistusta aikapulasta.  
– Pahalta tuntuu, että vaikka kuinka nopeasti juoksisi, osa on suorastaan vihaisena, kun se ei nyt minua ehdi neuvomaan, Karkkulainen ti-  
litti.*

(Ali-Hokka 8.5.2016)

Draaman jännitys purkautuu kuvaukseen rauhallisemmasta tilanteesta, jossa Karkkulaisen opetuskokeilu on päättymässä. Kurssin viimeisenä päivänä Karkkulaisen työn kuvataan sujuvan pääosin jopa helpommin kuin hän on itse odottanut. Karkkulaisen tarina päättyy samassa artikkelissa tämän lopulliseen mietintöön yksilöllisen oppimismallin mukaisesta arvioinnista:

*Pääosin arviointi sujui helpommin kuin Karkkulainen oli etukäteen  
ajatellut. Silti hän haluaa jatkossa pitäytyä perinteisissä kokeissa.  
Hänen mielestään koe motivoi, on luonnollinen ja objektiivinen keino  
antaa kurssi-arvosana.*

(Ali-Hokka 8.5.2016)

Karkkulainen pysyttäytyy perinteisen oppimismallin kannattajana tarinan alusta loppuun saakka, ja siksi hänen argumenttinsa *ethosta* horjutetaan korostamalla noviisin ja sijaistavan opettajan roolia. Koska Karkkulainen on ainoastaan kokeilemassa yksilöllistä oppimismallia ja sijaistamassa Martinlaakson lukiossa lyhyen aikaa, varjostaa hänen kriittistä arviotaan uudesta oppimismallista ymmärryksen, kokemuksen ja myös sitoutumisen puute. Karkkulaisen tarinan lopussa painotetaan, että tämän opetuskokeilusta puuttui pitkäjänteisyys. Rivien välissä argumentoidaan, että koska Karkkulainen ei ole antanut yksilölliselle oppimismallille aikaa, ei hänen kritiikillään ole pohjaa.

Samankaltaista pitkäjänteisyyden retoriikkaa hyödynnetään myös opiskelijan näkökulmaa avaavassa pienoistarinassa. Aluksi opiskelijan kerrotaan suhtautuneen opetusmalliin ”hieman epäilevästi”, mutta loppuratkaisu kääntää tarinan yksilöllisen oppimismallin kannalta edulliseksi: muutaman kuukauden harjoittelun jälkeen oppimistyyli ”vaikutti hänestä kuitenkin hyvältä” (Ali-Hokka 8.5.2016). Tarinoiden retorinen sanoma on, että mallin omaksuminen vaatii niin opettajalta kuin opiskelijalta opettelua, ja sen hyödyt tulevat esiin vasta harjaantumisen myötä.

Yksittäisiä tarinoita säestää vielä puhe opiskelijoiden enemmistön tyytyväisyydestä, joka on saavutettu ajan ja harjoittelun kanssa. Ajan ja kokemuksen argumentilla mitätöidään yksittäisten opiskelijoiden soraäänet, jotka Koulukorjaamon omassa kyselytutkimuksessa kertovat vastoinkäymisistä yksilöllisen oppimismallin parissa: avun saaminen oli ollut hankalaa suuren ryhmäkoon vuoksi (Ali-Hokka 9.5.2016). Puolustuksessa Peura selittää ongelmien tosiasiaassa johtuneen opiskelijoiden kokemuksen puutteesta ja vetoaa omaan huomionsa siitä, että abivuoteen mennessä avun saamisessa ei enää ole ongelma.

*Martinlaakson lukiossa Peura on huomannut, että abit ovat 2,5 vuoden jälkeen sisäistäneet oppimismallin niin hyvin, että isossakaan ryhmässä ei enää synny opettajalle kiirettä.*

(Ali-Hokka 9.5.2016)

Yksilöllisen oppimismallin kriitikot eivät siis ymmärrä mallin todellista luonnetta ja erinomaisuutta, koska he eivät ole perehtyneet siihen riittävästi. Tämä *ethos*-argumentti varmistaa yksilöllisen oppimismallin puolustuksen voiton, koska se mitätöi syyttäjien uskotavuuden mallin arvioijina ja kriitikoina ja samalla kumoaa kaikki heidän argumenttinsa.

Yleisön vaakakuppia pyritään kallistamaan yksilöllisen oppimismallin puolelle myös argumenttien keskinäistä järjestystä hyödyntämällä. Karkkulaisen ainoa, yksilöllistä oppimismallia ylistävä lausunto sijoitetaan toukokuun artikkelissa (Ali-Hokka 8.5.2016) aivan viimeiseksi, jolloin se näyttäytyy tarinan loppuratkaisuna ja jättää varjoonsa aiemmat



kriittiset argumentit. Ylistävän argumentin retorinen painoarvo kasvaa, kun se pääsee viimeisenä ääneen ja jää kaikumaan yleisön mieleen.

*Yksilöllisempi oppimismalli ratkaisee ehkä osittain näitä tasoeroihin liittyviä ongelmia, Karkkulainen arvioi.*

(Ali-Hokka 8.5.2016)

### 7.3 Poliittinen puhe vetoaa oppilaan etuun

Puhe oppilaan edusta kannattelee Koulukorjaamon retoriikkaa alusta loppuun. Se sisältää poliittiselle puheelle tyypillistä spekulointia ja varoittelua: valtaosassa yksilölliseen oppimismalliin kohdistettuja epäilyjä pelätään, että oppilas menettää oikeutensa johonkin, kuten opettajan tarjoamaan opetukseen tai työrauhaan. Koulukorjaamossa nämä pelot pyritään osoittamaan perättömiksi ja vakuutellaan, että oppilaan edut toteutuvat parhaiten juuri yksilöllisessä oppimismallissa. Puhe oppilaan edusta suuntautuukin poliittiselle puheelle ominaisesti tulevaisuuteen, jossa opetus tulisi järjestää yksilöllisen oppimismallin mukaisesti. Se suostuttelee yleisöä omaksumaan yksilöllisen oppimismallin määritelmän hyvästä opetuksesta ja oppimisesta osaksi omaa maailmankuvaansa. Uusi määritelmä hyvästä oppimisesta toimii samalla perusteluna opetuksen uudistamiselle. (Leach 2000, 213; Puustinen ym. 2015,10.)

Oppilaan oikeuksien toteutuminen on Koulukorjaamon korkein arvo ja hyvän oppimisen tunnusmerkki, joka heijastuu kaikkien osapuolten puheissa ja argumenteissa, sekä yksilöllisen oppimismallin puolesta että sitä vastaan. Koulukorjaamon opettajat vakuuttavat ajattelevansa oppilaan parasta *pathos*-argumentein eli lukijan tunteisiin vedoten. Peura vakuuttelee toivovansa oppilaille valoisaa tulevaisuutta: ”Toivon kovasti, että nämä oppilaat osaavat tehdä tulevaisuudessa töitä sellaisilla tavoilla että se on heille motivoivaa”. Humaloja puolestaan maalaa kuvan tunnelatautuneesta vuorovaikutustilanteesta luokassa: ”Pystyn oikeasti auttamaan keskittymisessä sen sijaan että edestä komentaisin.” (Upola 7.3.2016.)

Oppilaan oikeuksien toteuttaminen ja hyvän opetuksen piirteiden määrittelemine sisäl-tää kuitenkin kolme arvodilemmaa, joiden ristipaineessa Koulukorjaamo yrittää suostu-tella mahdollisimman laajaa yleisöä yksilöllisen oppimismallin puolelle. Argumenteissa luovitaan aina kahden ääripään välillä, ja yksilöllisen oppimismallin vakuutetaan toteut-tavan molempia arvoja yhtä aikaa ilman, että se kallistuu liikaa kummankaan puoleen.

### 7.3.1 Vapaus ja vastuu: kolikon kääntöpuolet vai rinnakkaiset hyvät?

Koulukorjaamossa yksilöllisen oppimismallin argumentoidaan tarjoavan oppilaalle enemmän vapauksia toteuttaa itseään. Oppilas saa ”syventyä enemmän itseään kiinnostaviin aiheisiin” (Ali-Hokka 21.2.2016), ja ”hänellä on vapaus tehdä melkein mitä tahansa hänestä itsestään lähtevää projektia” (Upola 7.3.2016), kuten Humaloja kuvailee. Yksilöllistä oppimismallia kuvaillaan myös omaehtoisena ja omatahtisena opiskeluna, mikä korostaa oppilaiden vapautta oppia omien tarpeidensa mukaisesti (Ali-Hokka 9.5.2016).

Yleisö kuitenkin epäilee, että oppilaiden saama vapaus johtaa kaaokseen ja huonoon tulevaisuuteen: oppilaista pelätään kasvavan työntekijöitä, jotka ”haluavat tehdä vain mukavia juttuja” (Upola 7.3.2016). Yksilöllistä oppimismallia puolustetaan korostamalla opiskelun systemaattisuutta ja tavoitteellisuutta. Oppilaat eivät opiskele mielivaltaisten halujensa mukaan vaan tiettyjen kriteerien perusteella. Tässä vedotaan perinteiseen roolijakoon opettajan ja oppilaan välillä: opettaja on myös yksilöllisessä oppimismallissa auktoriteetti, joka määrää, mitä oppilas tekee, ja oppilaan kuuluu totella opettajan käskyä. Itse- ja vertaisarvioinnin korostetaan olevan ”ohjattua ja opettajan tukemaa”, ja opettaja on se, joka antaa oppilaille ”selkeät konkreettiset kriteerit”. Oppilaan itseohjautuvuuden tärkeyttä suorastaan vähätellään seuraavassa Pekka Peuran kommentissa:

*Toimintamallissamme oppilas ei valitse itse oppimistavoitteita, vaan ne tulevat pitkälti opetussuunnitelmista. Jokaiselle oppilaalle asetetaan tietty minimitaloite jokaisesta oppiaineesta.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Kun yleisö epäilee yksilöllisen oppimismallin antavan oppilaille liikaa vapautta, esitellään Koulukorjaamossa myös kolikon kääntöpuoli: vapaus tuo mukanaan vastuuta, joka tarkoittaa enemmän työtä. Yksilöllisen oppimismallin kohdalla lisääntynyt vastuu ja työ esitetään kuitenkin pakollisen pahan sijaan tärkeänä oppimisen paikkana, sillä oppilaasta tulee ahkera ja vastuuntuntoinen ihminen myös koulun ulkopuolella, ”muuta elämää ajatellen” (Upola 7.3.2016). Oppilaiden työnteon lisääntyminen ja vaivanään kasvaminen esitetään yksilöllisen oppimismallin ansiona (Upola 7.3.2016). Työnteon ylistäminen näkyy mallin käytäntöjen kuvauksessa: oppilaat saavat eteensä usean viikon työurakan (Ali-Hokka 7.2.2016), jonka parissa he uurastavat ahkerasti, kuten Humalojan kuvauksessa omista oppilaistaan:

*Nämä oppilaat tekevät työtä oppimisensa eteen enemmän kuin ns. perinteisessä opetuksessa opiskelevat oppilaat tekevät.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Työnteon ylistäminen kaikuu laajasti koko Koulukorjaamon retoriikassa, myös perinteiseen opetuksen puolesta esitetyissä argumenteissa. Työ ja vaiva on oppilaalle hyväksi seuraavassa esimerkissä, jossa Karkkulainen perustelee perinteisen kokeen toimivuutta kurssiarvosanan antamisen keinona:

*Koe on ryhtiliike opiskelijoille, se vaatii panostuksen. Lyhyen aikavälin tavoite, jota varten tehdään vähän ekstratyötä.*

(Ali-Hokka 8.5.2016)

Toisaalta yleisö pelkää oppilaan saavan kantaakseen liian suuren vastuun ja työtaakan. Yksilöllisessä oppimismallissa oppilaan pelätään menettävän oikeutensa opettajan apuun ja tukeen sekä väsyvän työkuorman alla:

*Jos oppilaat tekevät enemmän töitä, onko meillä lukiossa kohta loppuunpalavia abeja?*

(Upola 7.3.2016)

Tähän kritiikkiin yksilöllisen oppimismallin puolestapuhujat vastaavat, että työn ja vastuun tuleekin tuntua sopivan raskaalta. ”Joskus väsyttää, mutta eikö meitä kaikkia?” Humaloja kysyy livechatissa yleisöltä (Ali-Hokka 21.2.2016). Oppilaan vakuutetaan myös saavan entistä parempaa tukea lisääntyneen työnsä tekoon, sillä oppilaan oppimisen ohjaaminen on yksilöllisessä mallissa paremmin ajoitettua ja laadukkaampaa. Oppilaan itsesäätelyn ja elämänhallinnan taitojen kehityksessä häntä tukevat sekä opettaja että opiskelutoverit. Peuran mukaan ”jokainen oppilas saa halutessaan auttaa toista oppilasta” (Upola 7.3.2016; Ali-Hokka 18.4.2016.)

Myös opettajan vakuutetaan tekevän yksilöllisessä oppimismallissa yhä enemmän ja yhä laadukkaampaa työtä. Kun yksilöllisen oppimismallin opettajia syytetään opettamisen lopettamisesta, he kiistävät sen ja esittävät vasta-argumentin: opettaminen on moninkertaistunut, sillä uudistetussa opetuksessa opettajat ehtivät keskittyä enemmän ja paremmin ”siihen mihin heidät on koulutettu eli opettamiseen”. Todellisen opetuksen selitetään olevan vuorovaikutteinen tapahtuma, joka Peuran mukaan ”vaatii hyvin paljon henkistä kyvykkyyttä ja jaksamista opettajalta”. (Ali-Hokka 21.2.2016.) Sen sijaan perinteistä opetusta kuvaillaan metaforalla, jossa opettaja ”pesee kätensä” ja välttää ottamasta vastuuta oppilaan oppimisesta, mikä asettaa vanhan opetuksen paheksuttavaan valoon (Ali-Hokka 6.3.2016).

### **7.3.2 Hyvä oppiminen: tietoa ja taitoa vai hyvää oloa?**

Koulukorjaamossa koulun ja opetuksen ensisijainen ja itsestään selvä tavoite on oppimisen toteutuminen. Mahdollisimman hyvän oppimisen mahdollistaminen on pyrkimys,

johon yleisön odotetaan yhtyvän järkiperustein eli *logokseen* vedoten. Mikä tahansa oppiminen ei kuitenkaan ole järkevää, vaan tavoitteena on mahdollisimman laadukas oppiminen, joka tuottaa vahvaa ymmärrystä (Ali-Hokka 21.2.2016). ja jossa oppi ”menee perille” ja ”jää muistiin” (Ali-Hokka 7.2.2016). Peura puhuu yksilöllisen oppimismallin mahdollistamasta ”todellisesta oppimisesta” (Ali-Hokka 18.4.2016) ja ”hyvästä oppimisesta” (Koulukorjaamon etusivu 2016). Perinteinen oppimismalli puolestaan johtaa ”ulkoa opetteluun” (Ali-Hokka 18.4.2016) ja valmiiden asioiden tai ajatusten kopioimiseen (Ali-Hokka 7.2.2018). Järkipuhetta tehostetaan tieteen *ethoksella* eli puhumalla muistista ja ajattelusta kognitiivisen psykologian termein, kuten seuraavissa esimerkeissä:

*[O]ppilas lukee paljon tietoa juuri ennen koetta lyhytkestoiseen muistiin, ja sen jälkeen tieto ravistellaan pois päästä, jotta muistikapasiteetti saadaan käyttöön seuraavaa koetta varten.*

(Ali-Hokka 21.6.2016)

*Tavoitteenamme on kehittää [ – – ] toimintamalli, joka parantaisi tiedollista oppimista ja kehittäisi korkeamman tason ajattelutaitoja [ – – ].*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Toinen hyvää oppimista määrittelevä *logos*-argumentti on tehokkuus eli järkevä ajankäyttö. Hyvä opetus ja oppiminen ei tuhlaa aikaa vaan etenee reippaasti ja tuottaa tuloksia nopeasti. Yksilölliselle oppimismallille keskeinen omatahtinen eteneminen näyttäytyy tehokkaampana vaihtoehtona suhteessa perinteiseen opetukseen, jonka tehottomuutta korostetaan liikkumisen rajoittamisen kielikuvilla: yksilöllinen oppimismalli poistaa oppimisen tieltä esteitä, koska nopeat oppijat eivät enää joudu odottelemaan hitaampia eikä heidän oppimistaan jarruteta (Ali-Hokka 7.2.2016). Yksilöllisen oppimismallin tehokkuuden argumenttia tehostetaan esittämällä numeerista, tutkimuksiin perustuvaa tietoa, kuten seuraavassa Peuran vastauksessa yleisöä huolettavaan kysymykseen ”Kasvattaako yksilöllinen malli oppilaiden välisiä taitoeroja?”:

*Tutkimusten mukaan opettajan aikatauluttama opetus sopii noin 20 prosentille oppilaista ja 80 prosenttia alisuoriutuu.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Koulukorjaamossa hyvä oppiminen on monipuolista, kokonaisvaltaista ja pitkäjänteistä. Käsitystä oppimisesta laajennetaan oppisisällöistä taitoihin kuten oppimaan oppimiseen ja elämänhallintaan. (Ali-Hokka 18.4.2016.) Hyvässä oppimisessa panostetaan Humalolan sanoin ”jopa sisältöjä enemmän oppimistaitojen harjoittamiseen” (Ali-Hokka 21.2.2016), ja sen keskiössä pitäisi olla ”elämänhallintataitojen kehittäminen” (Upola 7.3.2016). Oppimistaitojen kehittämisen tärkeydellä perustellaan ryhmätyöskentelyn pa-

remmuutta suhteessa yksilötyöskentelyyn, omatahtista työskentelyä suhteessa opettajan määräämään tahtiin sekä itsearviointia suhteessa opettajan laatimiin kokeisiin. Argumenttia oppimistaitojen kehittämisen tärkeydestä puskuroidaan *ethoksella* eli vetoamalla opetussuunnitelmaan, jolla on Koulukorjaamossa korkea auktoriteettiasema:

*Uudessa opetussuunnitelmassa on lukuisia kohtia, joita edellä mainitsemani toimet [itse- ja vertaisarviointi] kehittävät. Sisällön lisäksi pitää oppia paljon muutakin.*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden lisäksi hyvän oppimisen tavoite on Koulukorjaamossa henkinen hyvinvointi. Aluksi henkisen hyvinvoinnin puolesta esitetyt *pathos*-argumentit, kuten oppilaiden hymyily, yllättävät ja erottuvat tarkoituksella joukosta. Vastaan asettuvat yleisölle ennestään tutummat *pathos*-argumentit perinteisen opetusmallin kasvattavuudesta ja tiukan kurinpidon tärkeydestä, jotka ilmenevät Karkkulaisen kysymyksestä ”Millä minä sitten niitä oppilaita kiristan, jos ei oo sitä koetta?” (Ali-Hokka 18.4.2016). Vastakkainasettelun tarkoituksena on herättää yleisön huomio, ja tavoitetta tuetaan tyylin ja rakenteen keinoin, kuten kuvassa 8, jossa Peuran lainauksen näkyvyyttä etusivulla on korostettu suurella fontilla, turkoosilla värillä sekä suurikokoisilla lainausmerkeillä.

**Pekka Peura »**



”Jos luokassa hymyillään enemmän ja siellä on tekemisen meininki, se on oleellisin asia. Uskon, että se johtaa hyvään oppimiseen.”

Kuva 8. Peuran esittelyteksti vetoaa tunteisiin. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8859599>. Luettu 18.4.2019.

Kun tunteisiin vetoavilla *pathos*-argumenteilla on aluksi herätetty yleisön huomio, pyritään yleisö sarjan edetessä vähitellen vakuuttamaan henkisen hyvinvoinnin uskottavuudesta hyvän oppimisen pääasiallisena tavoitteena. Perinteiseen oppimismalliin yhdistetään stressin ja kiireen tunteet, jotka eivät kuulu hyvään oppimiseen (Ali-Hokka 7.2.2016; Ali-Hokka 8.5.2016). Yksilöllinen oppiminen sen sijaan perustuu oppimisen iloon, ja oppilaat ”suorastaan nauttivat” työnteosta (Ali-Hokka 21.2.2016).

Koulukorjaamossa hyvän oppimisen kuuluu tuntua hyvältä ja motivoivalta. Monet yksilöllisen mallin toimintatavat, kuten ryhmätyöskentely sekä itse- ja vertaisarviointi, saavat oikeutuksensa siitä, että ne ”ruokkivat oppilaan sisäistä motivaatiota”, kuten Peura kuvaa uudenlaisen arviointimallin tavoitetta (Ali-Hokka 21.2.2016). Positiivisten tunteiden kuvailun tavoitteena on herättää Koulukorjaamon yleisössä myötämielisyyttä yksilöllistä oppimismallia kohtaan, kuten seuraavassa, Peuran esittämässä *pathos*-argumentissa, jossa tunteet esitetään yleisinhimillisinä eli myös lukijaa koskevinä:

*Toisen auttaminen motivoi ja tuntuu ihmisistä hyvälle.*

(Ali-Hokka 21.2.2016).

Oppimisen tuoma henkinen hyvinvointi tarjoaa ratkaisun myös sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin kuten kouluviihtyvyyden ja syrjäytymisen uhkaan, jotka huolettavat sekä Koulukorjaamon opettajia että yleisöä. Yksilöllinen oppimismalli esitetään yhteisöllisyyden luojana. ”Jokainen oppilas saa halutessaan auttaa toista oppilasta”, lupaa Peura. (Ali-Hokka 21.2.2016.) Seuraavassa esimerkissä Humaloja kääntää yleisön huolen koulukiusaamisesta yksilöllisen oppimismallin eduksi esittämällä, että malli ei aiheuta vaan ehkäisee kiusaamista. Metafora toisen saappaisiin astumisesta vetoaa oppilaiden empatiakyvyn kehittämisen tärkeyteen.

*Oppilaat joutuvat asettumaan toisten saappaisiin arvioidessaan työskentelyä ja tuotoksia ryhmänsä kanssa. Tämä näyttäisi ennemminkin lähentävän oppilaita kuin aiheuttavan kiusaamista.*

(Upola 7.3.2016)

### **7.3.3 Tasa-arvokäsitys: sama opetus kaikille vai jokaiselle oma ohjaus?**

Sekä yksilöllisen oppimismallin puolustajat että vastustajat pitävät tasa-arvoa tärkeänä arvona ja epätasa-arvoa ongelmana niin opetuksessa kuin yhteiskunnassa yleisesti. Oppilaiden väliset tasoerot tiedoissa ja taidoissa ovat kasvava ongelma, jonka paitsi opetuksen uudistajat Humaloja ja Peura myös perinteistä opetusta puolustava Karkkulainen on havainnut omassa opetuksessaan (Ali-Hokka 8.2.2016). Yksilöllisen oppimismallin ja perinteisen opetuksen käsitykset eroavat toisistaan siinä, miten ne tulkitsevat tasa-arvoisen opetuksen parhaiten toteutuvan käytännössä: perinteisessä opetuksessa tasa-arvo tarkoittaa, että kaikille tarjotaan sama opetus, kun taas yksilöllisessä oppimismallissa tasa-arvo on sitä, että jokaiselle tarjotaan omia tarpeitaan vastaavaa ohjausta.

Yksilöllinen oppimismalli saa yleisön kysymyksissä kritiikkiä siitä, että se kasvattaa oppilaiden välisiä tasoeroja, koska se ei tarjoa kaikille samaa opetusta (Ali-Hokka

21.2.2016). Tähän kritiikkiin vastataan vakuuttamalla yksilöllisen oppimismallin olevan ongelman syyn sijaan sen ratkaisu, koska siinä ”opettamisen pystyy räätälöimään niin, että voi ottaa huomioon kuulijan lähtötaidot ja ymmärryskyvyn” (Ali-Hokka 21.2.2016). Yksilöllisen oppimismallin korostetaan soveltuvan ja tuovan hyötyä suuremmalle osalle oppilaita kuin perinteinen opetus:

*Se, että opettaja päättää kaikille yhteisestä tahdista sopii tutkimusten mukaan noin 20 prosentille. Tässä pyritään kääntämään se päälaelleen, että saataisiin vähintään 80 prosentin tyytyväisyyttä.*

(Ali-Hokka 9.5.2016)

Vakuuttelu oikeudenmukaisuuden toteutumisesta menee vielä pidemmälle, kun Peura väittää yksilöllisen oppimismallin sopivan jopa kaikille: ”Tavoitteenamme on kehittää toimintamalli, jossa kaikki oppivat aiempaa enemmän.” (Ali-Hokka 21.6.2016) Myös Humaloja jää painokkaasti toistamaan sanoja ”ihan kaikki” vakuutellessaan lukijaa oppilaiden vastuullisuuden kehittymisestä:

*He ottavat vastuuta ja kantavat sitä ansiokkaasti. Siis ihan kaikki heistä. Kukaan ei ole täydellinen ja tätäkin opetellaan, mutta ihan selvästi kaikki tässä kehittyvät.*

(Upola 7.3.2016)

Oikeudenmukaisen opetuksen kehittämisen lähtökohtana on Koulukorjaamossa jokaisen oppilaan oikeus hyvään oppimiseen. Koulun on mahdollistettava hyvä oppiminen kaikille. Kaikkien edun toteutumisen puheella yksilöllisen oppimismallin puolestapuhujat kääntävät huolen tasa-arvon heikkenemisestä ja oppilaiden eriarvoistumisesta voitokseen. Yksilöllisestä oppimismallista tulee ratkaisu tasoerojen kasvun kriisiin, johon alun perin syypäänä esitetään perinteinen opetusmalli, koska se on pudottanut hitaimmat kelistasta ja aiheuttanut suurta inhimillistä vääryyttä varsinkin hitaammille oppijoille (Ali-Hokka 21.2.2016).

## **7.4 Suostutteleva puhe verhotaan avoimeksi keskusteluksi**

Koulukorjaamon yleisösuhte heijastaa koko julkaisun kontekstia ja hallitsee sen retoriikka kokonaisvaltaisesti. Kutsuessaan yleisön mukaan keskusteluun yksilöllisestä oppimismallista Koulukorjaamo verhoaa suostuttelevan retoriikkansa näennäisen objektiiviseen ja avoimeen keskusteluun mallin hyödyistä ja haitoista. Ylistyspuheesta, oikeuspuheesta ja poliittisesta puheesta tulee huomaamattomampaa, kun myös yleisön kriittisille kommenteille ja kysymyksille annetaan tilaa.

#### 7.4.1 Yleisö opastetaan Koulukorjaamon ääreen

Huomion herättämiseksi ja yleisön sitouttamiseksi keskusteluun on Koulukorjaamossa tehty useita rakenteellisia ratkaisuja. Yleisölle on tehty helpoksi hypätä kyytiin ja mukaan keskusteluun missä tahansa vaiheessa Koulukorjaamon etenemistä. Yleisön ei oleteta seuranneen Koulukorjaamo-sarjaa alusta asti, ja siksi kunkin artikkelin alussa kerrataan Koulukorjaamon siihenastisten videojaksojen tapahtumat ja henkilöt. Myös artikkelien lopussa toistuu uutta yleisöä opastava elementti, joka seuraavan esimerkin tapaan ohjaa lukijaa Koulukorjaamon muun sisällön pariin, kuten Koulukorjaamon etusivulle, Yle Areenaan tai television ääreen:

*Yksilöllisen oppimismallin soveltamista on seurattu Ylen Koulukorjaamo-sarjassa, jonka jutut [löydät täältä](#). Sarjan päätösjuttu maanantaina 9.5. A-studiossa, TV 1 klo 21.*

(Ali-Hokka 8.5.2016)

Rakenteellisten ratkaisujen avulla yleisön lukukokemuksesta tehdään Koulukorjaamossa vaivaton, sujuva ja nopea. Artikkelien leipätekstin kainaloon sijoitetut ”Mikä on Koulukorjaamo?” -tietolaatikat tiivistävät Koulukorjaamon taustat ja tavoitteet mahdollisimman lyhyeen ja ytimekkääseen muotoon (ks. kuva 9). Tietolaatikat mahdollistavat tehokkaan lukemisen: Uudet lukijat saavat tarvitsemansa tiedot tiiviissä paketissa, ja Koulukorjaamoon ennestään tutustuneet pääsevät lukemisessa suoraan asiaan, koska leipätekstissä ei käytetä turhaa tilaa taustojen selittämiseen.

#### Mikä on Ylen Koulukorjaamo?

- [Koulukorjaamo](#)-sarjassa seurataan, millaista kouluopetus on yksilöllisen mallin mukaan
- Kohteena on kaksi vantaalaista koulua, Martinlaakson lukio ja Veromäen alakoulu
- Lukion matematiikan opetuksessa käytetään opettaja [Pekka Peuran](#) kehittämää oppimismallia
- Alakoulun opettaja [Markus Humaloja](#) on räätälöinyt luokanopetukseen soveltuvaa mallia

Kuva 9. Tietolaatikko tiivistää Koulukorjaamon taustat. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8647923>. Luettu 18.4.2019.

Koulukorjaamo suuntaa koulupuheensa yleisölle, jolla ei ole ennakkotietoja yksilöllisen oppimisen mallista tai opetussuunnitelmasta. Yleisöllä oletetaan olevan niistä runsaasti



kysyttävää. Monet artikkelien otsikoista ja ingresseistä ovatkin muodoltaan kysymyksiä, jotka on esitetty yleisön näkökulmasta, kuten seuraavissa esimerkeissä:

*Kun opettaja ei luennoi – voiko teorian oppia videolta? [otsikko vaihtuu ingressiksi] Kuinka hyvin opetusvideoilla voi korvata opettajan perinteistä luennointia? Tarvitaanko kokeita vai voiko oppilas testata itse osaamistaan?*

(Ali-Hokka 6.3.2016)

*Lopettavatko opettajat opettamisen? 10 vastausta yksilöllisestä oppimisesta*

(Ali-Hokka 21.2.2016)

Esittäessään kysymyksiä yksilöllisestä oppimismallista Koulukorjaamon toimittaja puhuu ikään kuin yleisön äänellä. Antaessaan yleisölle puheenvuoron artikkelien retoriikka hyödyntää kontaktin kaanonin. Epäselväksi jää, ovatko kysymykset todella tulleet toimitukseen yleisöltä kyselylomakkeen kautta, vai onko toimittaja luonut kysymykset tavoitteenaan vahvistaa artikkelien yleisölähtöistä näkökulmaa.

#### **7.4.2 Yleisöä rohkaistaan käyttämään ääntään**

Kysy-kokonaisuuden uutisartikkeleissa (Ali-Hokka 21.2.2016; Ali-Hokka ym. 7.3.2016; Upola 7.3.2016) yleisön äänelle annetaan yhä enemmän tilaa. Yleisön odotetaan osallistuvan keskusteluun oppimisesta ja sen uudistamisesta omien koulukokemustensa perusteella. Artikkelit hyödyntävät yhteisen muistamisen retorista kaanonin ja olettavat, että yleisön koulukokemuksia yhdistää luentojen, läksyjen, kokeiden ja ulkoa opettelun tärkeys. Seuraavassa, muistamiseen vetoavassa esimerkissä sana ”normaali” on merkki oletuksesta, että kokeisiin perustuva arviointi on yleisölle tuttua ja yleisesti hyväksyttyä koulunkäyntiä:

*[O]ppilaiden arvioinnista tulee paljon työläämpää, kun arvosanoja ei voi perustella normaalisti koevastauksilla.*

(Ali-Hokka 8.2.2016)

Seuraavassa esimerkissä yleisön eteen maalataan kuva koulutilanteesta, jonka oletetaan poikkeavan yleisön omista koulukokemuksista. Lukijan omien koulumuistojen sekä yksilöllisen oppimismallin käytännön välistä ristiriitaa käytetään kiinnostuksen herättäjänä ja lukemiseen houkuttajana. Virkkeen sisällä on kohdennus suoraan lukijaan: Miltä tämä skenaario juuri sinusta kuulostaisi? Yleisön oletetaan yhtäältä vastaavan hiljaa mielessään ja toisaalta myös tarttuvan tilaisuuteen ja osallistuvan keskusteluun.

*Miltä kuulostaisi, jos koulussa ei olisi pakollisia läksyjä eikä kokeita? Oppilaat istuisivat ryhmissä ja ratkoisivat tehtäviä keskenään. Kurssijakson päätteeksi he ehdottaisivat itselleen arvosanaa.*

(Ali-Hokka 7.2.2016)

Edellisen esimerkin kaltainen suora puhuttelu on Koulukorjaamossa keskeinen retorisen kontaktin muoto, jota hyödynnetään myös Kysy-kokonaisuuden muissa elementeissä. Etusivulle löytäneelle yleisölle tarjotaan välitön mahdollisuus osallistua keskusteluun helpokäyttöisen kysymyslomakkeen kautta, johon lukija voi suoraan kirjoittaa kysymyksensä Humalojalle ja Peuralle. Livechatia edeltävänä päivänä julkaistun artikkelin lopussa yleisöön otetaan kontaktia vetoamalla ”kaikille avoimeen keskusteluun” ja antamalla ohjeet sen löytämiseen verkosta (Ali-Hokka 6.3.2016). Lopuksi yleisöä puhutellaan vielä suoraan: ”Tervetuloa mukaan!” Huudahdukset ovat Koulukorjaamon uutisartikkeleissa epätyypillisiä, ja siksi tulkitsen ne tyyllillisiksi tehokeinoiksi, joiden tavoitteena on rohkaista yleisöä osallistumaan keskusteluun.

Verbin imperatiivimuodot ovat toinen tyyllinen tehokeino, jota käytetään kontaktin luomiseksi. Imperatiivien sävy ei ole kärkevä vaan rohkaiseva ja innostava. Seuraava esimerkki osoittaa, kuinka lausemuoto on imperatiiviverbien yhteydessä tyypillisesti hyvin yksinkertainen. Lukijan eteen piirretään selkeä jaottelu oikeaan ja vasempaan palstaan, lukijan omaan palstaan ja opettajien palstaan. Sekä lauserakenne että merkityssisältö luovat lukijalle selkeyden mielikuvaa, jonka tarkoitus on madaltaa osallistumisen kynnystä. Syntyy vaikutelma siitä, että osallistuminen Koulukorjaamon keskusteluun on mutkatonta, vaivatonta ja helppoa.

*Kirjoita kysymyksesi oikealle palstalle, Peura ja Humaloja vastaavat vasemmalla palstalla toimittajien valitsemiin kysymyksiin.*

(Ali-Hokka ym. 7.3.2016)

Otsikossa ”Kysy Koulukorjaamon opettajilta juuri nyt: Jos opettajia ei enää luennoi, mitä tilalle?” (Ali-Hokka 7.3.2016) imperatiivi ”kysy” saa tuekseen lisäksi muita osallistumiseen rohkaisevia muotoja. Otsikko tarjoaa yleisölle malliksi lyhyen ja yksinkertaisen esimerkkikysymyksen, joka kertoo epäsuorasti, ettei yleisön tarvitse vaivata päätään kysymysten oikeanlaisella muotoilulla vaan spontaani kirjoittaminen on toivottua. Myös ilmaus ”juuri nyt” korostaa kysymysten ja niihin saatujen vastausten välittömyyttä ja tilaisuuden ainutlaatuisuutta. Tarkoituksena on kannustaa yleisöä tarttumaan ohikiitävään kysymisen mahdollisuuteen. Koulukorjaamo on tästä päätellen rakennettu yleisölle, joka

arvostaa nopeaa kommunikointia ja välitöntä kontaktia aiheen asiantuntijoihin. Koulukorjaamo myös odottaa yleisönsä käyttävän sujuvasti erilaisia verkossa osallistumisen työkaluja kuten kyselylomakkeita, livechatia sekä sosiaalista mediaa.

#### 7.4.3 Yleisölle tarjotaan välitön kontakti yksilölliseen oppimismalliin

Kysy-kokonaisuuden artikkeleissa (Ali-Hokka 21.2.2016; Upola 7.3.2016) rakennetaan illuusiota välittömästä kontaktista yleisön ja Koulukorjaamon opettajien välillä. Kyseenalaistava yleisö sekä puolustavat opettajat käyvät keskenään kirjallista keskustelua kuin suorassa vastakkainasettelussa. Rakenteen ja tyylin keinoin luodaan vaikutelma, että artikkelien numeroidut kysymykset olisivat suoraan yleisön kynästä ja vastaukset suoraan Peuran ja Humalojan kynästä. Opettajien vastauspuheenvuoroja ei johdatella tai päätellä toimittajan äänellä, vaan ne esitetään sellaisenaan, kuten kuvassa 10. Vastausvuorossa olevan opettajan koko nimi on lihavoitu ja esitetty kuin johtolauseena suoralle sitaatile, mikä antaa ymmärtää, että opettajan vastaus olisi julkaistu artikkelissa alkupe-  
räisessä muodossaan.

### 2. Tuleeko tulevaisuuden työelämään lisää niitä, jotka haluavat tehdä vain mukavia juttuja?

**Markus Humaloja:** Vastuun ottaminen omasta oppimisestaan tarkoittaa oppilaalle pääsääntöisesti suuremman vaivan näkemistä kuin mitä valmiiksi tarjotun opetuksen kuunteleminen. Toivon kovasti, että nämä oppilaat osaavat tehdä tulevaisuudessa työtään sellaisilla tavoilla että se on heille motivoivaa.

Kuva 10. Puolustavan opettajan nimi erotetaan vastauksesta muotoilun avulla. Kuva-  
kaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8726082>. Luettu 18.4.2019.

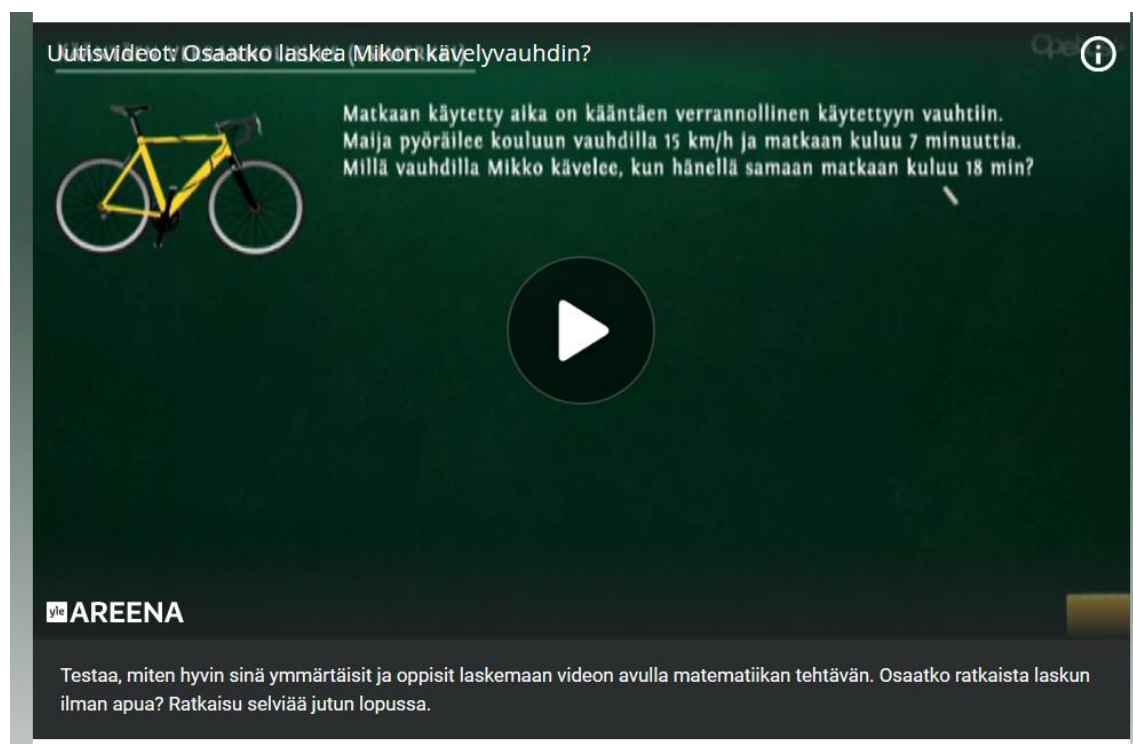
Todellisuudessa sekä yleisön kysymykset että opettajien vastaukset ovat päätyneet artikkeleihin toimittajien valikoimina ja muokkaamina. Toimittajan kädenjäljestä mainitaan avoimesti livechatia ennakoivan artikkelin lopussa: vain toimittajien valitsevat kysymykset päätyvät reaaliaikaiseen chatiin, ja viimeisenä virkkeenä todetaan lyhyesti ja ytimekkäästi: ”Keskustelun toimittavat Anne Ali-Hokka ja Oili Orispää” (Ali-Hokka ym. 7.3.2016). Toimittajien osallisuus keskusteluun myönnetään myös chatin kulkua kokoa-  
vassa artikkelin alustuksessa, jossa toimituksen ääni tulee yllättävän vahvasti esiin kertojamaaisena äänenä. Toimitus tekee itsensä poikkeuksellisen näkyväksi käyttäessään me-pronominia, vaikka artikkelin toimittajaksi on merkitty Terhi Upola yksin:

*Kokosimme vastauksen kahdeksaan yleisöä mietityttäneeseen kysymykseen.*

(Upola 7.3.2016)

Alustuksen jälkeen toimittajan ääni häivytetään, ja toimittajan tekemät muokkaukset kysymyksiin ja vastauksiin jäävät epäselviksi. Keskustelemaan jäävät keskenään yleisö ja opettajat. Välittömän keskustelun illuusion tarkoitus on lisätä yleisön luottamusta saamiinsa vastauksiin, kun ne tulevat suoraan asiantuntijan, ei toimittajan kynästä. Samalla luodaan illuusio toimituksen ja Koulukorjaamon puolueettomasta asemasta keskustelussa yksilöllisen oppimismallin eduista ja haitoista.

Välittömän kontaktin illuusiota luodaan paitsi Kysy-kokonaisuudessa myös yleisesti Koulukorjaamon artikkeleissa. Koulukorjaamon yleisö pääsee artikkeleissa seuraamaan lähietäisyydeltä, miten yksilöllinen opetus toteutuu käytännössä kahdessa vantaalaisessa koulussa toimituksen raporttoimana. Vielä läheisemmän kosketuksen malliin yleisö saa, kun sille tarjotaan mahdollisuus testata ja arvioida yksilöllisen oppimismallin toimivuutta omakohtaisesti kotikoneelta käsin. Oppimateriaaleja käsittelevään artikkeliin on upotettu esimerkki opetusvideosta (ks. kuva 11), jonka toimivuutta lukijaa kannustetaan arvioimaan: ”Testaa, miten hyvin sinä ymmärtäisit ja oppisit laskemaan videon avulla matematiikan tehtävän” (Ali-Hokka 6.3.2016). Testin avulla luodaan illuusiota lukijan välittömästä kosketuksesta yksilölliseen oppimismalliin, yleisö kutsutaan mukaan yksilöllisen oppimismallin arvioijaksi.



Kuva 11. Artikkelin upotettu opetusvideo ja lukijaa kannustava kuvateksti. Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/3-8720369>. Luettu 26.4.2019.

## Yhteenveto

Ylistyspuhe, poliittinen puhe ja oikeuspuhe puhuvat Koulukorjaamossa yksilöllisen oppimismallin puolesta, mutta ne verhotaan avoimeen keskusteluun, jossa kaikkien, jopa yleisön mielipiteet tulevat kuulluksi. Ulkokuoreltaan Koulukorjaamo näyttää jokaiselle avoimelta keskustelufoorumilta ja kokeilukentältä, jolla punnitaan objektiivisesti eri vaihtoehtoja mahdollistaa hyvä oppiminen, tasa-arvo ja ennen kaikkea oppilaan edun toteutuminen. Todellisuudessa Koulukorjaamon tavoite on suostutella yleisö yksilöllisen oppimismallin puolelle, ja siksi sen retoriikka puhuu yhtä mutta tarkoittaa toista:

*Ylen Koulukorjaamo haluaa herättää keskustelua siitä, millä tavoin koulu onnistuu tekemään oppimisesta kaikille kiinnostavaa. Millaisia ratkaisuja siihen tarjoaa opettaja Pekka Peuran kehittämä yksilöllisen oppimisen malli?*

(Ali-Hokka 7.2.2016)

Koulukorjaamon retoriikan kriittinen tarkastelu paljastaa, että sen todellinen tarkoitus ei ole pelkästään herättää oppimisen uudistamisesta keskustelua. Oppimisen ja opetuksen uudistaminen on Koulukorjaamon koko retoriikkaa pohjustava vaatimus, johon yleisöä suostutellaan yhtymään. Puhetyypit ja retoriset keinot on Koulukorjaamossa valjastettu vakuuttamaan yleisö siitä, että yksilöllinen oppimismalli tarjoaa opetuksen uudistamisen vaatimukseen parhaan mahdollisen vastauksen.

## 8 Luotettavuus

Diskurssianalyysi ja retorinen analyysi, joiden rajapintaan tutkimusmenetelmäni sijoittuu, edustavat laadullista yhteiskuntatieteellistä tutkimusta. Vähän käytettynä tutkimusmenetelmänä varsinkin retoriikka tuo puheen tarkasteluun uusia näkökulmia, mahdollisuuksia nähdä asioita toisin, mikä on laadullisen tutkimuksen perustehtävä. Tutkielmani noudattaa myös laadullisen tutkimuksen tavoitetta kyseenalaistaa vallitsevia ajatusmalleja ja edistää keskustelua, sillä se avaa mahdollisuuden retorikan ja sen takana piilevien tavoitteiden kriittiseen tarkasteluun. Tutkielmani pyrkimyksenä ei kuitenkaan ole arvostella Koulukorjaamon retoriikkaa tai sen takana piileviä tavoitteita, eikä sen tehtävä ole myöskään ehdottaa, millaista Koulukorjaamon retorikan tai median koulupuheen tulisi olla. (Puustinen 2018, 59.)

Kun määrällinen tutkimus pyrkii esittämään universaaleja lainalaisuuksia, perustuu laadullinen tutkimus ilmiöiden paikalliseen, ymmärtävään selittämiseen (Alasuutari 2011, 55). Määrälliselle tutkimukselle ominaisten yleistettävyyden, reliabiliteetin ja validiteetin sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on siksi mielekkäämpää arvioida ymmärtävän selittämisen mallin perusteella (Puustinen 2018, 59–60). Tällöin arvioidaan, miten hyvin tutkijan rakentama selitysmalli onnistuu perustelemaan tutkimusaineistosta tuotettuja havaintoja ja tekemään ymmärrettäväksi tutkittavaa ilmiötä. Luvussa ”Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa” olen kuvannut mahdollisimman yksiselitteisesti aineistosta tuottamani havaintoja ja muotoillut niitä kuvaavia sääntöjä, jotka pätevät laajemmin koko aineistossa. Luvussa ”Pohdintaa” olen luonut ymmärrystä opetuksen uudistamisen puheesta selittämällä havaintojani sekä viittaamalla muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. (Alasuutari 2011, 50–55.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa myös triangulaation avulla, koska sen tavoite on välttää väärinymmärryksiä ja kohdella tutkimuskohdetta oikeudenmukaisesti. Triangulaatiossa tutkimuskohdetta tarkastellaan useasta eri näkökulmasta käyttämällä useampaa teoriaa, aineistotyyppiä, menetelmää tai tutkijaa. Triangulaation alatyypeistä tutkimuksessani toteutuu teoriatriangulaatio, sillä olen lähestynyt koulupuhetta sekä retorikan että koulupuheen tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista. Tutkijatriangulaation toteuttaminen olisi vaatinut rinnakkaisluokittelijaa, jonka käyttö ei tässä tutkimuksessa ollut mielekästä, sillä kyetäkseen tekemään vastaavan analyysin tämän olisi täytynyt ensin omaksua tutkielmassani rakentamani määritelmä retorisesta analyysistä sekä perehtyä huolellisesti Leachin mallin rajaamiin retorisiin käsitteisiin. (Puustinen 2018, 59.)

Analyysini systemaattisuus perustuu Leachin malliin, jonka tuella olen välttänyt tekstin ja kontekstin välillä liikkuvan analyysin mielivaltaisuuden. Vahvistaakseni tutkimukseni toistettavuutta olen noudattanut retorisen analyysin edetessä tarkkaa merkintöjen systematiikkaa, jossa hyödynnän visuaalisia koodeja eli värejä ja alleviivauksia (Luukka 2002). Leachin mallin käsitteille antamani värikoodit ja muut merkitsemistavat olen selittänyt eksplisiittisesti analyysin avaimessa liitteessä 4. Varmistaakseni analyysin johdonmukaisuuden olen käyttänyt yhdenmukaisesti samaa merkintätapaa ja luokittelua artikkelista toiseen, analyysikierrosten alusta loppuun. En ole muuttanut havaintojani numeeriseen muotoon, sillä kvantifiointi ei olisi johtanut tutkimuskysymysteni vaatimiin, laadullisiin vastauksiin retoriikan luonteesta. Sen sijaan olen pyrkinyt muodostamaan vastauksia kuvailemalla havaintojani retorisisista käsitteistä ja tulkitsemalla niiden merkitystä tekstin kokonaisuudessa ja ainutlaatuisessa kontekstissa. Tähän tarkoitukseen värikoodit ja niiden visuaalinen hahmottaminen osana tekstin kokonaisuutta soveltuivat analyysin työkaluna hyvin.

Leachin malli on tuonut analyysiini systematiikkaa ja luotettavuutta mutta myös rajoitteita, sillä malli ei kykene eikä pyrikään kattamaan kaikkia uuden retoriikan lukuisia käsitteitä. Myöskään uuden retoriikan teoria ja retorinen analyysi eivät tarjoaisi kaiken kattavaa systematiikkaa tekstin kuin tekstin analysoimiseen. Leach (2000, 218) kehottaakin siksi tutkijaa käyttämään luovuuttaan ja täyttämään mallin jättämät aukot omalla, taiteellisella tulkinnallaan. Leach näkee taiteellisuuden yhtä aikaa retorisen analyysin heikkoutena ja vahvuutena: toisaalta luovuus tuo tutkimukseen vapautta joustaa tieteellisyyteen kaavoista ja saavuttaa luovia tulkintoja, toisaalta se vaarantaa tutkimuksen tieteellistä uskottavuutta johdonmukaisuuden puutteessaan sekä luottamuksessaan tutkijan omia oivalluksia kohtaan. Edetessäni Leachin mallin mukaan olen siksi pyrkinyt jättämään analyysiini sopivasti tilaa käsikirjoituksesta poikkeamiselle ja improvisoinnille.

Analyysini vapaista, improvisatorisista tulkinnoista olen tehnyt merkintöjä aineiston marginaaleihin: esimerkiksi puheen negatiivisia ja positiivisia sävyjä olen merkinnyt hymiöllä. Koska muistiinpanoni ovat vapaamuotoisia ja niihin sisältyy sekä sanallista että kuvallista ilmaisua, ovat tekemäni tulkinnat vaikeasti toistettavissa, mikä heikentää tutkimukseni luotettavuutta. Toisaalta olen avannut analyysiprosessiani ja tulkintaani mahdollisimman läpinäkyvästi käyttämällä suoria lainauksia ja kuvakaappauksia aineistosta (ks. luku 7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa). Lukija pystyy seuraamaan päättelyäni, koska tutkimusaineistoni on kaikille avointa sisältöä Yle Uutisten verkkosivulla ja koska esittelen

retorisessa analyysissä noudattamiani keinoja ja käsitteitä mahdollisimman yksiselitteisesti (ks. luku 6 Retorisen analyysin kuvaus). Tämä vahvistaa analyysini arvioitavuutta ja toistettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 215.)

Kirjoittaessani tutkielmaani sekä tutustuessani aiempaan tutkimukseen koulupuheesta, median puheesta ja retoriikasta olen palannut aineiston analyysin pariin aina uudelleen. Olen tehnyt jatkuvaa vertailua ensimmäisten ja uusien merkintöjeni välillä, mikä on rikastuttanut aiempia tulkintojani ja mahdollistanut myös kokonaan uusien luokittelujen tekemisen. Aineiston pariin palaaminen on usein johtanut siihen, että olen yhdistänyt yhden ilmaisun useampaan eri retoriseen käsitteeseen, mikä vastaa retoriikan luonnetta: tarkoituksena ei ole pilkkoa tekstiä osiin vaan tulkita sitä monitasoisesti. Hyväksymällä päällekkäiset ja keskenään risteävät havainnot uskon tavoittaneeni aineistoni eri kerroksia ja kenttiä yhtäaikaaisesti ja muodostaneeni siksi syvällisempää tulkintaa ja ymmärrystä sen retoriikasta.

Tapani palata aineiston analyysiin aina uudelleen teorian lukemisen ja tutkimuskirjoittamisen lomassa vastaa laadullisen tutkimuksen ominaisluonnetta, jossa tutkimusprosessin eri vaiheet lomittuvat monella tavalla toisiinsa (Alasuutari 2011, 251). Ulla-Maija Salo (2015, 181–182) kutsuu aineiston ja teorian jatkuvaa vuoropuhelua ajatteluksi teorian kanssa sekä töpselin asettamiseksi teoriaan. Näitä kielikuvia soveltaen ajattelen, että parhaimmillaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija käy aineiston kanssa dialogia yleisön edessä kuin näyttämöllä. Teoria osallistuu tähän dialogiin ohjaajana, joka jättäytyy taustalle ja antaa tilaa käsikirjoituksesta poikkeamiselle, improvisoinnille. Retoriikan teoria on ollut analyysini ohjaaja ja tuonut siihen näkökulman, jonka avulla itseni ja aineistoni välisen keskustelun merkityksellisyys avautuu myös yleisölle.

Koulukorjaamon retorisen analyysin avulla olen luonut kurkistusikkunan menneeseen mediailmiöön eli opettaja Pekka Peuran ympärillä kuohuneeseen mediakohuun keväällä 2016. Salolta (2015) lainaamani kurkistusikkunan vertauskuva kuvastaa sitä, miten tutkimukseni antaa tietystä, retorisesta näkökulmasta rajatun kuvauksen tutkimastani mediailmiöstä. Tutkielmani ei pyri kuvaamaan mennyttä yhdestä oikeasta näkökulmasta tai tarjoamaan siitä parasta tulkintaa. Sen sijaan olen onnistunut tavoitteessani antaa Koulukorjaamon retoriikasta ja opetuksen uudistamisen puheesta mahdollisimman oikeudenmukainen kuvaus, mikä on toteutunut esimerkiksi esitellessäni avoimesti, keiden käyttämää kieltä tai ilmaisua olen kulloinkin tarkastellut ja missä kontekstissa. (Puustinen 2018.) Erityisen tärkeää oikeudenmukaisen kuvauksen kannalta on ollut eritellä Koulukorjaamon kokonaisuutta mahdollisimman avoimesti ja ymmärrettävästi, koska se on



analysoimieni artikkelien ensisijainen konteksti. Koulukorjaamon artikkeleita ei ole tarkoitettu luettavaksi yhtenä kokonaisuutena, ja siksi myöskään niiden retoriikkaa ei voi luotettavasti analysoida omana kokonaisuutenaan. Sen sijaan jokainen artikkeli edustaa myös yksitellen Koulukorjaamon retoriikkaa, joka puolestaan heijastaa laajempaa kontekstia eli suomalaisen median koulupuhetta.

## 9 Pohdintaa

Retorisen analyysini tulokset kertovat siitä koulupuheesta, jota Koulukorjaamo tuottaa mediassa aina ajankohtaiseen keskusteluun opetuksen uudistamisesta (Salminen 2012; Simola 2002). Koulukorjaamon artikkelit antavat keskustelussa runsaasti ääntä sekä opettajille että yleisölle, mikä vastaa Salmisen (2012) huomiota siitä, että koulupuheeseen voi osallistua kuka tahansa. Toisin kuin toimittaja Ali-Hokka (7.2.2016) ensimmäisessä artikkelissa väittää, Koulukorjaamo ei pelkästään halua ”herättää keskustelua” koulusta ja oppimisesta, vaan rivien välissä se suostuttelee yleisöä näkemään, että opetuksen uudistaminen on välttämätöntä ja että yksilöllinen oppimismalli on siihen hyvä, oikea ja oppilaan etujen mukainen ratkaisu. Vaihtoehtoisia tapoja uudistaa opetusta ei esitetä, vaan Koulukorjaamossa tarjotaan valinta ainoastaan kahden välillä: joko kannatetaan uutta, yksilöllistä oppimismallia tai perinteistä opetusta.

Retorisen analyysini keskeinen tulos on, että Koulukorjaamossa oppimisen uudistamisen puhetta tuotetaan ylistyspuheella, joka vastaa Salmisen (2012) esittelemiä kriisipuheen ja edistyspuheen käsitteitä. Koulukorjaamon kriisipuheessa opetuksen ja koulun ongelmista syytetään perinteistä opetusta. Syytökset tiivistyvät varsinaisen tutkimusaineistoni ulkopuolelle jäävässä Kerro-kokonaisuudessa, jonka videoissa ja artikkeleissa julkisuuden henkilöt kertovat negatiivisista ja jopa traumaattisista koulumuistoistaan (Ali-Hokka 12.3.2016; Ali-Hokka 2.5.2016; Orispää 17.2.2016; Orispää 24.5.2016; Upola 8.2.2016). Koulukorjaamon edistyspuhetta on puolestaan se, että opetuksen parempi tulevaisuus on mahdollista yksilöllisen oppimismallin ansiosta. Uusi, yksilöllinen oppimismalli on automaattisesti parempi kuin vanha, koska se tuottaa edistystä.

Analyysini Koulukorjaamon ylistyspuheesta resonoi aiemman koulupuheen tutkimuksen ja siinä käytettyjen käsitteiden kanssa. Koulukorjaamo edustaa Simolan (2002) koulutuksen reformidiskurssien jaottelussa optimistista perinnettä, sillä jo sen nimi kertoo, että koulu on korjattavissa. Korjaaminen tapahtuu nimenomaan yksilöllisen oppimismallin avulla. Analyysini Peurasta yksilöllisen oppimismallin henkilöitymänä vastaa Salmisen (2012) progressiivisen pedagogin käsitettä. Havaintoni opetussuunnitelman, lain ja tutkimuksen auktoriteeteista ylistyspuheen takajina peilaa puolestaan Thomasin (2006) esittelemiä, ensisijaisen määrittelijän ja autoritääristen äänien käsitteitä.

Yksilöllisen oppimismallin ylistäminen saa miettimään, kenen etua Koulukorjaamo ajaa. Koulutuspoliittista, kriittistä retorista tutkimusta myötäillen pyrin paljastamaan tekstien takana piileviä intressejä. Yksilöllisen oppimismallin kannattajat ja kehittäjät hyötyvät siitä

laajasta medianäkyvyydestä, jonka Koulukorjaamo mallille antaa sekä televisiossa, Yle Areenassa että Yle Uutisten verkkosivuilla. Yksilöllinen oppimismalli nousee Koulukorjaamon mukana suuren yleisön tietouteen, ja malli saa jalansijaa opetuksen uudistamisen puheessa, koska se esitetään ajankohtaisena ja uutena ilmiönä. Kun malli vielä esitellään yleisölle ylistyspuheeseen kiedottuna, suostuttelee se liittymään yksilöllisen oppimismallin kannattajien joukkoon.

Koulukorjaamon uutisartikkeleissa yleisöä kannustetaan jatkuvasti osallistumaan keskusteluun ja tutustumaan Koulukorjaamon muihin julkaisuihin, mikä on osa Koulukorjaamon sisäistä mainontaa. Koulukorjaamon ja sen artikkelien ympärille rakennetaan mahdollisimman paljon huomiota ja näkyvyyttä, joka palvelee yksilöllisen oppimismallin lisäksi myös toimituksen intressejä. Sisäisen mainonnan tarkoitus on kerätä Koulukorjaamon eri julkaisuille entistä enemmän katselu- ja lukukertoja, jotka ovat yksi mittari toimittajien työn tehokkuudelle ja menestykselle. Katsojalukujen ja lukijatilastojen kasvattaminen lienee siten paitsi Ylen institutionaalinen myös toimittajien henkilökohtainen intressi.

2020-luvun lähestyessä opettaja Pekka Peuraa ei enää voida kutsua ajankohtaiseksi mediapersoonaksi, sillä hän ei juurikaan osallistu median keskusteluun opetuksen uudistamisesta. Harvoin uutisotsikoissa vilahtaessaan Peura ei enää edusta tavallista opettajaa, joka kehitti uuden opetusmenetelmän, vaan hänen roolinsa on vaihtunut opetuksen asiantuntijaksi, koulutusalan yrittäjäksi ja opettajien kouluttajaksi (Quinlan 2018). Keskustelu Peuran opetusmenetelmästä ei ole kuollut, mutta ympäristö, jossa sitä käydään, on vaihtunut takaisin sinne, mistä se myös sai alkunsa: sosiaaliseen mediaan. Keskustelun elävyydestä tänä päivänä kertoo Peuran perustaman Facebook-ryhmän koko: huhtikuussa 2019 nimeä *Yksilöllinen oppiminen ja oppimisen omistajuus* kantavassa ryhmässä on 14 673 jäsentä (Facebook 2019), kun mediamylläköiden alkaessa eli syyskuussa 2015 jäseniä oli alle 6 000 (Aalto 2015).

Suomalaisen median koulupuheen keskeisenä teemana ovat säilyneet uudet opetussuunnitelmat (POPS 2014, LOPS 2015). Peura pohtii Helsingin Sanomien haastattelussa jo helmikuussa 2016: ”Opetussuunnitelma on hyvä, mutta haasteena on se, miten saamme juurrutettua näitä ajatuksia jokapäiväiseen opetustyöhömme”, ja tätä pohditaan mediassa edelleen. Opetussuunnitelmien uudet sisällöt ja linjaukset ovat haastaneet niitä, jotka ovat vastuussa asiakirjojen linjausten täytäntöön panemisesta ja abstraktien tavoitteiden toteutumisesta käytännön tasolla. Ongelmana oli Koulukorjaamon aikaan, miten opetussuunnitelman uusia periaatteita toteutettaisiin käytännössä, ja Koulukor-

jaamo antoi tähän ongelmaan konkreettisen ratkaisun esittelemällä Pekka Peuran ja yksilöllisen oppimismallin. Opetussuunnitelmista puhuttiin tuolloin vielä edistyspuheelle tyypillisesti optimistiseen sävyyn.

Sittemmin puhe uusista opetussuunnitelmista on mediassa saanut kriisipuheen sävyjä sekä uusia ääniä, joista psykologian emeritaprofessori Liisa Keltikangas-Järvisen asiantuntijaaäni on kuulunut ylitse muiden: Ylen ja Helsingin Sanomien haastatteluissa Keltikangas-Järvinen varoittaa, että opetussuunnitelman painottamat periaatteet, erityisesti itseohjautuvuus ja digitaalisuus, aiheuttavat eriarvoistumista. Keltikangas-Järvinen yhtyy PISA 2015 -tulosten kirvoittamaan huolestuneeseen kriisipuheeseen koulutuksen tasaväyven heikkenemisestä (Kivinen & Hedman 2017, 252), jota myös opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen kommentoi *Talouselämä*-lehdessä. Ministeri avaa ristiriitaista tulkintaansa toisaalta hyvistä ja toisaalta laskeneista PISA-tuloksista:

*"Oppimistulokset ovat hyviä, mutta toisaalta tutkimus osoittaa, että tuloksissa on laskua. Minua huolettavat sosioekonomisen taustan vaikutus oppimistuloksiin, sukupuolten tasa-arvo, erityisesti poikien asema sekä alueelliset erot", sanoo Grahn-Laasonen.*

(Järvinen 2016)

Samana päivänä *Turun Sanomat* (2016) uutisoi: "Grahn-Laasonen Ylellä: Pisa-tulokset huolestuttavia, uudesta opetussuunnitelmasta apua". Katse kääntyykin kohti seuraavia, tuoreimman PISA 2018 -tutkimuksen tuloksia, jotka julkaistaneen vuoden 2019 lopulla. Vasta niistä voidaan tulkita, onko Grahn-Laasonen ennuste toteutunut eli ovatko perusopetuksen opetussuunnitelman uudet perusteet (POPS 2014) saaneet aikaan korjausliikkeen Suomen laskusuhdanteiselle sijoituskäyrälle vuosien 2012 ja 2015 PISA-tuloksissa. Tuloksia odotellessa suomalaisessa mediassa on kuitenkin ehditty jo esittää vastakkainen tulkinta ja uutisoida suorista johtopäätöksistä "koulujen uusien menetelmien" ja heikentyneiden oppimistulosten välillä (Malmberg 2018). Koko opetussuunnitelmauudistusta kritisoidaan toimimattomana ratkaisuna opetuksen uudistamiseen, kuten seuraavassa otsikossa:

*Ruotsalaistutkija varoittaa: Suomi toistaa uudessa opetus-suunnitelmassa Ruotsin virheet – "Pelkään, että sitä tullaan katumaan, koska me kadumme nyt."*

(Pelli 2018)

Tuoreimpia esimerkkejä epäonnistuneen opetussuunnitelmauudistuksen kriisipuheesta edustaa Ylen kysely, jonka tulokset julkaistiin tammikuussa 2019 otsikolla ”Uusi opetussuunnitelma ei vie opiskelua oikeaan suuntaan – ”Teknologian palvontaa” (Tolkki 2019). Kun nykyisessä opetussuunnitelmauudistuksen kriisipuheessa painotetaan digitaalisuuden sekä itseohjautuvuuden periaatteiden toimimattomuutta käytännössä, mitätöidään samalla myös yksilöllisen oppimismallin kyky uudistaa opetusta, sillä Koulukorjaamon ylistyspuheessa mallin erinomaisuus perustui juuri ”digiloikkaan” eli edelläkävijyyteen tietotekniikan hyödyntämisessä sekä oppilaille annettaviin laajoihin vapauksiin ja suureen vastuuseen (Ali-Hokka 6.3.2016; Ali-Hokka & Orispää 22.3.2016; Orispää 21.3.2016).

Koulupuheelle tyypilliset, yksinkertaiset ratkaisut todetaan järjestään epäonnistuneiksi tai riittämättömiksi, mikä synnyttää tarpeen aina uusille uudistuksille (Salminen 2012). Tämä Simolan (2002) toiveiden rationalismiksi kutsuma diskurssi toteutuu myös Koulukorjaamon tapauksessa, sillä sen tarjoama ratkaisu, yksilöllinen oppimismalli, ei ollut riittävä eikä poistanut tarvetta uudistaa opetusta edelleen. Koulukorjaamo sijoittuu siihen loputtomaan ja aina ajankohtaiseen koulupuheen jatkumoon, jossa opetuksen uudistamiseen etsitään aina parempia ratkaisuja, koska edelliset ovat jääneet vajaiksi. Sama puhe opetuksen uudistamisesta jatkuu median koulupuheessa edelleen, mutta se on vain saanut eri muotoja, ääniä ja kasvoja. (Simola 2002.)

Tutkimukseni retorinen analyysi nostaa kuitenkin Koulukorjaamosta esiin ainutlaatuisia retorisia piirteitä, joita ei ole tarkasteltu aiemmassa koulupuheen tutkimuksessa. Yllättävää retoriikkaa esiintyy ennen kaikkea poliittisessa puheessa, jossa yleisöä suostutellaan omaksumaan päivitetty määritelmä hyvästä oppimisesta osaksi omaa maailmankuvaansa ja hyväksymään sen perusteella opetuksen uudistamisen välttämättömyys. Vaikka Koulukorjaamon etusivulla hyödynnetään kasvatuspuheessa yleisiä, spatiaalisia oppimisen metaforia koulun korjaamisesta ja oppimisen vapauttamisesta, käyttää Peura sarjan edessä epätyypillisiä ja siksi tehokkaita metaforia, joissa huono oppiminen rinnastetaan pelin pelaamiseen, bulimiaan ja kätensä pesevään opettajaan (Edwards ym. 2004).

Toinen aiemmasta koulupuheen tutkimuksesta poikkeava tulos on, että Koulukorjaamossa koulun emotionaaliset tavoitteet eivät peity älyllisten tavoitteiden alle, vaan argumentoinnissa käytetään myös runsaasti tunteisiin vetoavia *pathos*-argumentteja: hyvä oppiminen on sellaista, joka tuottaa hyvää oloa ja yhteisöllisyyttä (Salminen 2012, 53–57). Koulukorjaamon määritelmä hyvästä oppimisesta jättää tilaa älyn ja henkisen hyvinvoinnin lisäksi myös oppimis- ja elämänhallintataidoille. Yllättävää on myös puhe sekä

kasvavasta vapaudesta että vastuusta oppilaan etuina, ei kolikon kääntöpuolina. Myös tasa-arvosta esitetään tuore määritelmä: kaikkien oppilaiden etu toteutuu parhaiten, kun jokaiselle tarjotaan omien tarpeiden mukaan räätälöityä opetusta, ei kaikille yhteistä opetusta. Kaikkien argumenttien pohjalla säilyy hyvän oppimisen perusehto: oppilaan edun ensisijaisuus.

Oppimisen päivitetty määritelmät ja metaforat sekä tunteisiin vetoava puhe ovat tutkielmani kiinnostavimpia tuloksia, jotka poikkeavat aiemmasta retorisestä ja koulupuheen tutkimuksesta ja tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan jatkotutkimukselle. Kiinnostava kysymys on esimerkiksi, ovatko Koulukorjaamon retoriikassa ainutlaatuiselta vaikuttavat piirteet yleistymässä suomalaisessa koulupuheessa 2020-luvulle tultaessa. Koulukorjaamon retoriikan esiin nostamia teemoja olisi kiinnostavaa tutkia laajemmassa aineistossa kuten suomalaisen median uutisartikkeleissa tai muissa julkaisumuodoissa kuten videoissa. Kontekstia voisi laajentaa myös median ja uutisten ulkopuolelle esimerkiksi koulutuspolitiikkaan tai sosiaaliseen mediaan. Mielenkiintoista olisi myös tutkia koulupuheen retoriikkaa kansainvälisessä kontekstissa ja verrata sitä suomalaiseen koulupuheeseen.

Retorinen analyysi osoittautui tutkielmassani antoisaksi menetelmäksi ja näkökulmaksi koulupuheen tutkimiseen. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa on jo pitkään myönnetty kielenkäytön todellisuutta rakentava luonne, jonka tarkasteluun retorinen analyysi tuo olennaisia, ainutlaatuisia ulottuvuuksia. Tutkielmani osoittaa, että retorisella analyysillä on annettavaa varsinkin kasvatuksen ja koulutuksen diskursiiviselle tutkimukselle, jossa soisin sen saavan nykyistä enemmän jalansijaa.

Retorinen analyysi on avannut silmiäni myös tieteellisen tekstin suostuttelevuudelle ja auttanut minua suhtautumaan kriittisesti sekä lukemaani tutkimuskirjallisuuteen että omaan tieteelliseen kirjoittamiseen. Loppujen lopuksi myös tieteellisen tekstin tarkoituksena on suostutella lukijaa omaksumaan asiat sellaisina kuin kirjoittaja ne esittää. Retoriseen analyysiin syventyminen on tehnyt minut paitsi tietoisemmaksi retoriikan havaitsijaksi myös taitavammaksi retoriikan käyttäjäksi: retoriikan käsitteiden avulla olen oppinut tiedostamaan, millaisin kielellisin keinoin voin tutkielmassani vakuuttaa lukijan siitä, että tulkintani Koulukorjaamosta ja oppimisen uudistamisen puheesta ovat perusteltuja, oikeutettuja ja luotettavia.

## Lähteet

- Alasuutari, P. & Rasimus, A. (2009). Use of the OECD in justifying policy reforms: The case of Finland. *Journal of Power* 2(1), 89–109.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Beard, A. (2017). *A round-the-world quest to discover the secret of learning*. Luettu 20.4.2019. <https://www.ft.com/content/20fa9960-c316-11e7-b30e-a7c1c7c13aab>
- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in media discourse: Analysis of a newspaper corpus*. London: Continuum.
- Eduhakkerit Oy. 2. Yksilöllisen oppimisen menetelmä. Luettu 8.2.2019. <http://eduhakkerit.fi/teemat/yksilollisen-oppimisen-menetelma/>
- Edwards, R., & K. Nicoll. (2001). Researching the rhetoric of lifelong learning. *Journal of Education Policy* 16 (2), 103–12.
- Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N. & Usher, R. (2004). *Rhetoric and educational discourse. Persuasive texts*. New York: Routledge Falmer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Etusivu TV Areena. Luettu 1.2.2019. <https://areena.yle.fi/tv>
- Facebook. (2019). Yksilöllinen oppiminen ja oppimisen omistajuus. Members. Luettu 30.4.2019. <https://www.facebook.com/groups/307384919409986/members/>
- Finnpanel (2019a). *Katsotuimpien ohjelmien TOP-listat. Kuukauden katsotuimmat lähettykset ohjelmatyypeittäin. Ajankohtaisohjelmat, maaliskuu 2016*. Luettu 15.2.2019. <https://www.finnpanel.fi/tulokset/tv/kk/ohjryh/2016/3/ajankohtaisohjelmat.html>
- Finnpanel (2019b). *Katsotuimpien ohjelmien TOP-listat. Kuukauden katsotuimmat lähettykset ohjelmatyypeittäin. Ajankohtaisohjelmat, huhtikuu 2016*. Luettu 12.2.2019. <https://www.finnpanel.fi/tulokset/tv/kk/ohjryh/2016/4/ohjryh.html>
- Haapanen, P. (1996). Roomalaisten korkein taito. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* (s. 51–81). Tampere: Vastapaino.
- Halsti, J-E. (2016). *Neutraalia uutisointia vai kantaaottavaa kirjoittelua? Helsingin Sanomien kouluvalintadiskurssit 2010-luvun alkupuolella*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Hannula, E. (2014). *Opettajat iltapäivälehdissä: diskurssianalyysi opettajan roolista yhteiskunnassa nyt ja tulevaisuudessa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Honkonen, R. Työssä oppimisen retoriikat – Teknisen funktionalismin korvaajia vai täydellistäjiä? Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen luno: retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 55–73). Tampere: Tampere University Press.
- Hyvärinen, M. (1994). *Viimeiset taistot*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. (1999). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, E. (toim.), *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 126–159). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. (1996). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

- Juhala, K. (2013). *Suomalaisnuorten PISA-menestys Helsingin Sanomien kirjoituksissa 2001-2012*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Jungar, L. (2013). *Kuuden ällän tytöt ja riuskat miehet: opettajien sukupuolen merkityksistä Helsingin Sanomissa 2000-luvulla*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Juonala, R. (2001). *Opettajat ja koulu Opettaja-lehtien pääkirjoituksissa: diskurssianalyysin keinoin tekstien kimppuun*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Kivinen, O. & Hedman, J. (2017). Moniselitteiset PISA-tulokset ja niiden ongelmalliset koulutuspoliittiset tulkinnat. *Politiikka* 59 (4), 250–263. [http://data.yle.fi/dokumentit/Uutiset/Politiikka\\_0417\\_Kivinen%20ja%20Hedman%20uusi.pdf](http://data.yle.fi/dokumentit/Uutiset/Politiikka_0417_Kivinen%20ja%20Hedman%20uusi.pdf)
- Koulukorjaamo: tuoreimmat. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/18-110963>
- Kuronen, P. (2015). *Koulutuksen arviointitietojen julkisuus. Perusopetuksen arvioinnin julkisuudesta käyty keskustelu Helsingin Sanomissa vuosina 2000–2005*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Leach, J. (2000). Rhetorical analysis. Teoksessa M.W. Bauer & G. Gaskell (toim.), *Qualitative researching with text, image and sound* (s. 207–226). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levikit. (2014). *Mitä ovat levikin- ja jakeluntarkastukset?* Media Audit Finland Oy. Luettu 1.2.2019. <http://mediaauditfinland.fi/levikit/>
- Levikkitilasto. (2017). *LT ja JT tarkastustilasto 2016*. Media Audit Finland Oy. Päivitetty 30.6.2017. Luettu 1.2.2019. <http://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2017/06/Levikkitilasto-2016.pdf>
- LOPS. (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luke, A. (2002). Beyond science and ideology critique: developments in critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 96–110. Luettu 15.2.2019. <http://dx.doi.org.libproxy.helsinki.fi/10.1017/S0267190502000053>
- Luukka, M. (2002). Mikä tekee tekstistä tieteellisen. Teoksessa Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 13–28). Tampere: Vastapaino.
- McComiskey, B. (2002). *Georgias and the new sophistic rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nicoll, K. & Edwards, R. (2004). Lifelong learning and the sultans of spin: Policy as persuasion? *Journal of Education Policy* 19 (1), 43–55.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1973). *The new rhetoric: a treatise on argumentation*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Perelman, C. (2007). *Retoriikan valtakunta*. Tampere: Vastapaino.
- Pernaa, J. & Peura, P. (2014). *Yksilöllisen oppimisen opetusmalli*. Luettu 8.2.2019. <http://maot.fi/oppimisymparisto/yksilollisen-oppimisen-opetusmalli/>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Punakallio, E. (2014). *Opettaja otsikoissa: Iltaapäivälehden opettajakuva vuosina 2000–2013*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.



- Puustinen, M. (2018). *Puhumalla teoretisoitu? Aineenopettajakoulutuksen kasvatustieteellistyminen ja asiantuntijapuhe 1970-luvulta 2010-luvulle*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. (2015). Ylistystä ja toiminta-alttiutta – retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46 (1), 6–18.
- Raunio, E. (2016). *”Opettajat ovat valmiita pelastamaan Suomen” Arvot ja valtasuhteet opettajapuheessa Opettaja-lehdessä vuosina 1994, 2014 ja 2015*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Rautalin, M. & P. Alasuutari. (2007). The curse of success: The impact of the OECD's Programme for International Student Assessment on the discourses of the teaching profession in Finland. *European Educational Research Journal* 6 (4), 348–63.
- Rautalin, M., & Alasuutari, P. (2009). The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, 24(5), 539–556.
- Salminen, J. (2012). *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: University press.
- Savonlahti, S. (2014). *Mörkö valtuustosalissa. Valtuutettujen puheen yleisösuhte, retoriset keinot ja ryhmäkategorioiden kasvisruokapäiväkeskustelussa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Siianainen, V. (2013). *Kapeita katsantokantoja koulutuspolitiikkaan: kriittinen näkemys Helsingin Sanomissa käytyyn keskusteluun perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Simola, H. (2002). Ilmaan propattu: toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 55–73). Tampere: Tampere University Press.
- Simola, H. (2004). Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme –Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 35 (1), 76–83.
- Summa, H. (1989). *Hyvinvointipolitiikka ja suunnitteluretoriikka. Tapaus asuntopolitiikka*. Espoo: Yhteiskuntasuunnittelun täydennyskoulutuskeskus, Teknillinen korkeakoulu.
- Summa, H. (1996). Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.), *Pelkkää retoriikkaa* (s. 51–81). Tampere: Vastapaino.
- Sääntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J. (2018). Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching* 24 (1), 5–21.
- Thomas, S. (2006). *Education policy in the media: Public discourses on education*. Teneriffe, Qld.: Post pressed.
- Timmers, K. (2016). *Maverick Teacher Global Summit 2016*. Luettu 20.4.2019. <http://www.zelfstudie.be/blog/en/maverick-teacher-global-summit-india>
- Toivanen, A. (2012). *Yksilöllisen oppimisen malli Martinlaakson lukiossa*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

- Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 55–73). Tampere: Tampere University Press.
- Vaarnavuo, V. (2017). *Medioitunut opetussuunnitelma*. Julkaisematon pro gradu -tutkielma, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- Winton, S. (2013). Rhetorical analysis in critical policy research. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 26 (2), 158–177.
- Yhteystiedot Yle Uutiset. Ylen uutis- ja ajankohtaistoiminnan yhteystiedot. Luettu 6.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/yhteystiedot>
- Yle Uutiset. Etusivu. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset>

### Tutkimusaineiston artikkelit

- Ali-Hokka, A. (7.2.2016). *Radikaali opettaja Pekka Peura: Kokeita ei tarvita, kun oppilas arvioi osaamistaan itse*. Luettu 27.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8647783>
- Ali-Hokka, A. (8.2.2016). *Koulukorjaamon opettaja: "Eniten epäilyttää se, ettei pidetä kokeita"*. Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8647923>
- Ali-Hokka, A. (21.2.2016). *Lopettavatko opettajat opettamisen? 10 vastausta yksilöllisestä oppimisesta*. Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8684985>
- Ali-Hokka, A. (6.3.2016). *Koulukorjaamo: Kun opettaja ei luennoi – voiko teorian oppia videolta?* Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8720369>
- Ali-Hokka, A. (18.4.2016). *"Koulun arviointikulttuuri ohjaa bulimiaoppimiseen" – opettaja Pekka Peuran mielestä kokeita käytetään väärin*. Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8819843>
- Ali-Hokka, A. (8.5.2016). *"Voittajia heikoimmat ja kaikkein nopeimmat" – miten 37 oppilaan luokka oppi matematiikkaa uudella tavalla*. Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8860658>
- Ali-Hokka, A. (9.5.2016). *Lukiolaiset ihastuivat uuteen oppimismalliin ilman kurssikokeita – "Suurin osa omaa tahtia kokeilleista tahtoo jatkaa"*. Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8859599>
- Ali-Hokka, A., Orispää, O., Upola, T. (7.3.2016). *Kysy Koulukorjaamon opettajilta juuri nyt: Jos opettaja ei enää luennoi, mitä tilalle?* Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8717184>
- Koulukorjaamon etusivu. (2016). *Koulukorjaamo: vähemmän kokeita, enemmän vastuuta lapsille – voiko yksilöllinen opetus toimia?* Luettu 9.4.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8603283>
- Upola, T. (7.3.2016). *Onko yksilöllinen opetus koulussa sallittu? Kyllä – ja 7 muuta vastausta uudesta opetusmallista*. Luettu 4.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8726082>

### Muut Koulukorjaamon julkaisut

- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (10.2.2016). *A-studio: Koulukorjaamo, osa 1: Esittely*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3304536>
- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (24.2.2016). *A-studio: Koulukorjaamo, osa 2 – suunnittelu*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3327841>
- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (8.3.2016). *A-studio: Koulukorjaamo, osa 3 – oppimateriaalit*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3348039>

- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (22.3.2016). *A-studio: Koulukorjaamo, osa 4: Digiloikka*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3369810>
- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (5.4.2016). *A-studio: Koulukorjaamo, osa 5: Vuorovaikutus*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3393031>
- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (19.4.2016). *A-studio: Koulukorjaamo, osa 6: Arviointi*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3418981>
- Ali-Hokka, A. & Orispää, O. (11.5.2016). *A-studio: Koulukorjaamo: päätösjakso*. Luettu 26.4.2019. <https://areena.yle.fi/1-3457568>
- Ali-Hokka, A. (12.3.2016). *Kerro tärkein koulumuistosi – Millä eväillä Krista Pärmäkoski pärjäs koulussa ja hiihtoladulla?* Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8737615>
- Ali-Hokka, A. (2.5.2016). *Näyttelijä Leena Uotila: Opettajan täytyi tietää, että opettelin kouluasioita vain ulkoa*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8843804>
- Ali-Hokka, A. (9.4.2016). *Aikuiset leikkimään tai työpaikat katoavat! Näin sanoo Suomen tunnetuin kanteleiden rakentaja*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8791782>
- Eronen, J. (4.5.2016). *Taiwanin televisio kiinnostui Ylen hoivakoti- ja kouluhankkeista – "Meillä ihmiset eivät haluaisi osallistua"*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8858232>
- Kallunki, E. (1.4.2016). *Onko sinun vaikea oppia uutta? Se voi johtua tunteistasi, ei taidoistasi*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8776279>
- Kallunki, E. (22.3.2016). *Opettajien digitaidot ja koulujen laitteet kirjavia – Vantaalla verkokopetot ja guruoppilaat auttavat muita*. Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8754445>
- Kallunki, E., Pietarinen, E., Upola, T. (1.4.2016). *Aikuinen, osaatko vielä oppia uutta? Testaa!* Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8777874>
- Keränen, T. (14.3.2016). *Älypuhelin preppaa jo kymmeniä tuhansia abeja – suomalaisfirman tähtäimessä seuraavaksi Kiina ja Saksa*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8742463>
- Koistinen, A. (9.5.2016). *Opetushallituksen pääjohtaja Pitkälä: Ylioppilastutkinnon voisi poistaa*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8866978>
- Koski, J. (26.4.2016). *Väsytys estää nuoria oppimasta - opettajilta kaivataan selkeyttä koulutöiden kaaoksessa*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8829713>
- Orispää, O. (17.2.2016). *Kerro tärkeä koulumuistosi – Ruben Stiller: Tein kouluaikana kahta asiaa – nipotin ja juoksin pururataa*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8676824>
- Orispää, O. (21.3.2016). *Koulukorjaamon opettaja: Suomen koulut voisivat siirtyä kirjoista tietokoneisiin – jos haluaisivat*. Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8757538>
- Orispää, O. (25.4.2016). *Koulunsa keskeyttänyt Benjamin Peltonen: "En opi mitään lukemalla" – video*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8829821>
- Orispää, O. (26.2.2016). *Kymmenvuotiaat Riikka ja Eemil suunnittelevat kouluviikkonsa aikataulun itse – Katso videot!* Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8700813>
- Orispää, O. (3.4.2016). *Tulevaisuuden työ on vaikeaa, mutta se pitää aivot vireänä*. Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8779854>
- Orispää, O. (7.2.2016). *Opettaja joka luopui oppitunneista – Vapautta ja vastuuta neljäs-luokkalaisille*. Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8650268>
- Orispää, O. (8.2.2016). *Miten onnistuu Koulukorjaamon opettajalta digiloikka?* Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8650293>

- Orispää, O. (8.5.2016). *"Olemme keksineet, miten ilo palautetaan kouluun" – Veromäen oppimismalli mallina maailmalle*. Luettu 3.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8862531>
- Santaharju, T. (23.2.2016). *Mitä ihminen tekee sinillä ja kosinilla – paitsi kompastuu niihin yläkoulussa?* Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8595388>
- Savela, S. (17.2.2016). *Moni pitää itseään turhaan tyhmänä – syyllinen voi olla hahmotushäiriö*. Luettu 14.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8676150>
- Tuntematon. (12.3.2016). *"Matikan opetteluni meni itkuksi ja se on vaikuttanut 70 vuotta" – kielteiset tunteet estävät oppimista*. Luettu 15.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8737560>
- Upola, T. (8.2.2016). *Kerro tärkeä koulumuistosi – Rosa Meriläinen: En olisi tässä, jos olisin oppinut tottelemaan*. Luettu 5.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8647990>

### **Muut uutisartikkelit**

- Aalto, M. (2015). *Vantaalaisopettaja: Kokeet ovat huijausta*. Luettu 7.2.2019. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002850439.html>
- Björkstén, T. (2016). *Uudet Pisa-tulokset: Suomen tytöt maailman toiseksi parhaita, vaikka ei edes huvita*. Luettu 31.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9336636>
- Haavisto, P. (2016). *Yhdessä oppiminen uutta koulussa: "Isompi ohjaa pienempää ja opitaan vertaisoppimisen avulla"*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8579840>
- Helin, S. (2016). *Sari Helin: Kiva-koulu ei estä rajua koulukiusaamista*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8627211>
- Hjelt, Y. (2016). *Koodauksen tulo pakolliseksi kouluihin on oppilaiden mielestä hyvä asia*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8616943>
- Ikonen, T. & Karjalainen, M. (2016). *Oppilaan väliarviointi on yhä useammin suullinen – "Lapsi oppii enemmän kuin numerotodistuksesta"*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8628515>
- Ikävalko, K. (2016). *"Säästöt suoranaista hulluutta" – Lapsiasiavaltuutettu tyrmistyi hallituksen koulurauhaesityksistä*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8685187>
- Ilta-Sanomat. (2013). *"Yksi opettaja voi tehdä paljon" - Vuoden Mensa-palkinto meni Pekka Peuralle*. Luettu 7.2.2019. <https://www.is.fi/tyoelama/art-2000000677075.html>
- Järvinen, O. (2016). *Ministeri huolestui Pisa-tuloksista: "Kaikkiällä on oltava riittävät taloudelliset edellytykset laadukkaaseen koulutuksen järjestämiseen"*. Luettu 29.3.2019. <https://www.talouselama.fi/uutiset/ministeri-huolestui-pisa-tuloksista-kaikkialla-on-oltava-riittavat-taloudelliset-edellytykset-laadukkaaseen-koulutuksen-jarjestami-seen/ea1cc425-bb3f-305e-ba14-91741c32753c>
- Kaakinen, E. (2016). *Yhtenäiskouluista tullut jo perusopetuksen arkipäivää – kuka muistaa vielä alkuperäisen idean?* Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8681403>
- Keränen, T. (2016a). *Tarvitseeko jo peruskoululaisen erikoistua? Monen koulun mielestä pitää*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8601848>
- Keränen, T. (2016c). *Pisa-testeistä vastaava johtaja varoittaa suomalaisia: Hyvät tulokset eivät ole ikuisia*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8828845>
- Koskinen, V. (2016). *Lahdessa opetetaan uudella tavalla – teatterin ja koulujen yhteistyö herättänyt kiinnostusta ympäri Suomea*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8699832>



- Kylliäinen, L. (2015). Opettaja, joka ei opeta: "Järjen velttoudesta on vaikea luopua". *Suomen Kuvalehti*, 34/2015, 15–. Saatavilla: <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/opettaja-joka-ei-opeta-jarjen-veltoudesta-on-vaikea-luopua/>
- Laakso, A. (2016). *Näkökulma: Ammatillisen opetuksen on pakko uudistua säästöjen takia*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8614054>
- Laakso, L. (2017). *Tuore Pisa-tutkimus: Tyttöjen ja poikien ero Suomessa kaikkein suurin*. Luettu 9.2.2019. <https://www.kauppalehti.fi/uutiset/tuore-pisa-tutkimus-tyttöjen-ja-poikien-ero-suomessa-kaikein-suurin/5e80ade9-2692-34cf-b566-df821be75b4d>
- Laine, A. (2016). *Tässä koulussa on vain neljä järjestyssääntöä – "Hyvinvoivat oppilaat eivät ole potentiaalisia kouluampujia"*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8855534>
- Lamberg, A. (2019). *A-studion katsojaluvut*. Sähköpostiviesti vastauksena tutkijan yhteydenottopyyntöön Finnpanel Oy:lle. Ks. liite 1.
- Leiwo, H. (2016). *Pruukin koulu toimii uusissa tiloissa ja uuden tekniikan keskellä – katso kuvat*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8685899>
- Leponiemi, T. (2016). *Opettajien digiloikka nilkuttaa – hallitus lupaa rahaa opettajien koulutukseen*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8811782>
- Liiten, M. (2016). *Pisa-tulokset tulivat: Suomella ei syytä häpeään mutta alueelliset erot huolestuttavat – pääkaupunki-seudun koululaiset rynnivät muiden ohi*. Luettu 29.3.2019. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004896093.html>
- Löyttyniemi, R. (2015). *Nuorten lukutaito rapistuu - huono-osaisuus selittävä tekijä*. Luettu 31.1.2019. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/09/07/nuorten-lukutaito-rapistuu-huono-osaisuus-selittava-tekija>
- Malmberg, K. (2018). *Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi*. Luettu 7.2.2019. <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html>
- Mansikka, H. (2016). *Rajat pois ja tekemään yhdessä! – Erilainen viikko innostaa opiskelijoita*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8681136>
- Mäkelä, K. (2016). *Vessan kautta paennut Jaakko jäi mieleen – ilmiöoppiminen sujuu tunteen kautta*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8661739>
- Nevasalmi, K. (2016). *Itä-Suomen poikien romahtaneet oppimistulokset halutaan nou-suun – toiveissa lisää yhteistyötä sekä toiminnallisia matematiikantunteja*. Luettu 31.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9080637>
- Nieminen, I-M. (2016). *Professori pelkää: Lukukausimaksut pian myös suomalaisille*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8638915>
- Pelli, P. (2018). *Ruotsalaistutkija varoittaa: Suomi toistaa uudessa opetus-suunnitelmassa Ruotsin virheet – "Pelkään, että sitä tullaan katumaan, koska me kadumme nyt"*. Luettu 9.2.2019. <https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000005653261.html>
- Peltari, M. (2015). *Mielikuvitus kouluun*. Luettu 7.2.2019. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus/mielikuvitus-kouluun>
- Quinlan, E. (2018). *Uuden ajan opettaja kouluttaa muita opettajia*. Luettu 7.2.2019. <https://www.uusimaa.fi/artikkeli/601666-uuden-ajan-opettaja-kouluttaa-muita-opettajia>
- Aromaa, J. (2018). *Professori peruskoulun opetussuunnitelmasta: "Lasten pitäisi ilmeisesti opettaa toisiaan"*. Luettu 7.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10062762>

- Rantanen, A. (2016a). *"Matematiikka ei ole evoluution tuoma lahja" – Peruskoulunsa päättävien osaamisessa yhä puutteita*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8834254>
- Rantanen, A. (2016b). *Matematiikan kanssa kipuillaan korkeakouluissa: "Huterat perustukset kaatavat koko seinän"*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8834799>
- Rantanen, A. (2016c). *Selvitys: Oppilaat eriarvoistuvat ja osaamistulokset tippuvat – Professori perää peruskouluun mittavaa remonttia*. Luettu 31.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-9072031>
- Rummukainen, A. (2016). *Ylitarkastaja: Ratkaisu koululaisten hyvinvointiin on, sitä ei kuitenkaan käytetä*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8811458>
- Ruonaniemi, A. (2016). *Kouluopetuksen suurin uudistus jälkeen peruskoulun – turhat seinät pois ja opetuksesta oppimiseen*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8733196>
- Rutanen, T. & Salomaa, H. (2016). *Ulkoluku kouluissa voi jäädä historiaan*. Luettu 7.2.2019. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002884644.html>
- Saarikoski, S. (2016). *Laskutaito heikkenee, ja se uhkaa Suomen tulevaisuutta – testaa, hallitsetko koulumatematiikkaa*. Luettu 7.2.2019. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000002903413.html>
- Savela, S. (2016b). *Ilman yhteistä kieltäkin voi kohdata – opettajaopiskelijat tutustuivat tulevaisuuteensa*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8700550>
- Savela, S. (2016c). *Kekseliäisyyttä ja metelinsietoa – kirjaton opetus tuo tuloksia, mutta vaatii opettajalta uusia ulottuvuuksia*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8904597>
- Sillanpää, M. (2016). *Muutostahti jo valmiiksi tarpeeksi kova – lukioden tuntijakokokeiluun ei lähtijöitä Kymenlaaksosta*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8801557>
- Sundqvist, J. (2016). *Michael Mooren uusi elokuva ylistää Suomen kouluja – suomalaisrehtori pelkää menestyksen loppuvan leikkauksiin*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8683930>
- Tiainen, P. (2016). *Tablettikoulu huolettaa oppilaiden vanhempia – "Ruutuaika riistäytyy käsistä"*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8805544>
- Tolkki, K. (2019). *Opettajat Ylen kyselyssä: Uusi opetussuunnitelma ei vie opiskelua oikeaan suuntaan – "Teknologian palvontaa"*. Luettu 31.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10598923>
- Turun Sanomat. (2016). *Grahn-Laasonen Ylellä: Pisa-tulokset huolestuttavia, uudesta opetussuunnitelmasta apua*. Luettu 29.3.2019. <https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/3136116/GrahnLaasonen+Ylella+Pisatulokset+huolestuttavia+uudesta+opetussuunnitelmasta+apua>
- Vuorela, A. (2016). *Opettajat uupuvat kasvaviin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista*. Luettu 1.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8853897>
- Väisänen, R. (2015). *Koulu säästää kirjakustannuksissa – oppilaat lukevat vanhentunutta tietoa Suomen lääneistä*. Luettu 2.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-8594177>












## Liite 1

A-studion katsojaluvut lähetyksissä, joissa Koulukorjaamon videojaksot esitettiin (Lamberg 2019)

Target	Main Title	Date	Time	To Time	Duration	Keskikatsojamäärä	Prosenttia kohderyhmästä	Katseluosuus%
A4+	A-studio	8.2.2016	21:00:00	21:27:59	0:28:00	481000	9,2	24,6
A4+	A-studio	22.2.2016	21:00:00	21:28:59	0:29:00	503000	9,7	25
A4+	A-studio	7.3.2016	21:00:00	21:27:59	0:28:00	513000	9,9	24,5
A4+	A-studio	22.3.2016	21:00:00	21:27:59	0:28:00	576000	11,1	27,3
A4+	A-studio	5.4.2016	21:01:00	21:27:59	0:27:00	681000	13,1	32
A4+	A-studio	18.4.2016	21:00:00	21:27:59	0:28:00	495000	9,5	24,2
A4+	A-studio	9.5.2016	21:00:00	21:27:59	0:28:00	174000	3,3	6,4

## Liite 2

Ensimmäiset hakutulokset tunnisteelle "Koulukorjaamo" (Koulukorjaamo: tuoreimmat). Kuvakaappaus sivulta <https://yle.fi/uutiset/18-110963>. Ladattu 22.4.2019.

Koulukorjaamo: tuoreimmat	
	<p>Opetushallituksen pääjohtaja Pitkälä: Ylioppilastutkinnon voisi poistaa</p> <p>Aamu-tv 2016</p>
	<p>Lukiolaiset ihastuivat uuteen oppimismalliin ilman kurssikokeita – "Suurin osa omaa tahtia kokeilleista tahtoo jatkaa"</p> <p>A-studio 2016</p>
	<p>"Olemme keksineet, miten ilo palautetaan kouluun" – Veromäen oppimismalli mallina maailmalle</p> <p>Kotimaa 2016</p>
	<p>"Voittajia heikoimmat ja kaikkein nopeimmat" – miten 37 oppilaan luokka oppi matematiikkaa uudella tavalla</p> <p>A-studio 2016</p>
	<p>Taiwanin televisio kiinnostui Ylen hoivakoti- ja kouluhankkeista – "Meillä ihmiset eivät haluaisi osallistua"</p> <p>Internet 2016</p>
	<p>Näyttelijä Leena Uotila: Opettajan täytyi tietää, että opettelin kouluasioita vain ulkoa</p> <p>Kotimaa 2016</p>
	<p>Väsymys estää nuoria oppimasta - opettajilta kaivataan selkeyttä koulutöiden kaaoksessa</p> <p>Yle Uutisuutka 2016</p>
	<p>Koulunsa keskeyttänyt Benjamin Peltonen: "En opi mitään lukemalla" – video</p> <p>A-studio 2016</p>
	<p>"Koulun arviointikulttuuri ohjaa bulimiaoppimiseen" – opettaja Pekka Peuran mielestä kokeita käytetään väärin</p> <p>A-studio 2016</p>
	<p>Aikuiset leikkimään tai työpaikat katoavat! Näin sanoo Suomen tunnetuin kanteleiden rakentaja</p> <p>Kotimaa 2016</p>
	<p>Tulevaisuuden työ on vaikeaa, mutta se pitää aivot vireänä</p> <p>A-studio 2016</p>



## Liite 3

Tutkimusaineiston ulkopuolelle rajatut Koulukorjaamon artikkelit ja etusivun osat.

Juonne / kokonaisuus	Uutisartikkelin lähdeviite
Veromäen koulu, opettajat Markus Humaloja ja Liisa Pekkanen	Orispää 7.2.2016 Orispää 8.2.2016 Orispää 26.2.2016 Orispää 21.3.2016 Kallunki 22.3.2016 Orispää 3.4.2016 Orispää 8.5.2016
Suomi kansainvälisellä kentällä	Eronen 4.5.2016 Keränen 14.3.2016
Asiantuntijahaastattelut (nimetty haastateltavan nimen ja tittelin mukaan)  kanteleyrittäjä Hannu Koistinen kasvatustieteen professori Kristiina Kumpulainen opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä yläkoululaiset nuoret vastaava tutkija Pekka Räsänen kasvatustieteen professori Erno Lehtinen, matematiikan yliopistonlehtori Timo Tossavainen	Ali-Hokka 9.4.2016 Kallunki 1.4.2016 Koistinen 9.5.2016 Koski 26.4.2016 Santaharju 23.2.2016 Savela 17.2.2016
Kerro tärkeä koulumuistosi/ Kerro tärkein koulumuistosi (nimi vaihtelee artikkeleissa) (nimetty haastateltavan nimen ja ammatin mukaan)  urheilija Krista Pärmäkoski näyttelijä Leena Uotila toimittaja Ruben Stiller laulaja Benjamin Peltonen kirjailija Rosa Meriläinen	Ali-Hokka 12.3.2016 Ali-Hokka 2.5.2016 Orispää 17.2.2016 Orispää 24.5.2016 Upola 8.2.2016 Tuntematon 12.3.2016 (sisältö vioittunut, ei luettavissa)
Koulukorjaamon etusivu	jaa koulumuisto tuoreimmat, tärkeimmät katso videoita #koulukorjaamo somessa Markus Humaloja Liisa Pekkanen

## Liite 4

Retorisen analyysin avain ja esimerkki sen käytöstä tutkimusaineistossa.

### Retoriset keinot:

argumentin kehittelyn keinot (inventio):

ethos

pathos

logos

muistaminen

kontakti

rakenne (dispositio) (D)

tyyli

(T)

Puhetyypit: oikeuspuhe / poliittinen puhe / ylistyspuhe

Retorinen tilanne: yleisö / vaatimus

### Muut merkinnät:

Koulukorjaamon tehtävän selitys:

näkökulma:

\* mahdollinen sitaatti nostoksi  
tutkimusraporttiin:

KK =

① ✗

★

Valikko

## Radikaali opettaja Pekka Peura: Kokeita ei tarvita, kun oppilas arvioi osaamistaan itse

Miltä kuulostaisi, jos koulussa ei olisi pakollisia läksyjä eikä kokeita? Oppilaat istuisivat ryhmissä ja ratkoisivat tehtäviä keskenään. Kurssijakson päätteeksi he ehdottaisivat itselleen arvosanaa. Tältä näyttää opetus vantaalaisen opettajan Pekka Peuran tapaan jo nyt. Ylen Koulukorjaamo-sarjassa kysytään, millainen koulu olisi ihanteellinen paikka oppia?

Kotima 7.2.2016 klo 12:03



Opettaja Pekka Peuran kokemuksen mukaan yksilöllisempi oppimismalli kasvattaa motivaatiota ja sopii valtaosalle oppilaista.



Anne Ali-Hokka



2835

Ylen Koulukorjaamo haluaa herättää keskustelua siitä, millä tavoin koulu onnistuisi tekemään oppimisesta kaikille kiinnostavaa. Millaisia ratkaisuja siihen tarjoaa opettaja Pekka Peura kehittämä yksilöllisen oppimisen malli? Koulukorjaamossa seurataan kevään ajan, miten mallia sovelletaan ja kehitetään edelleen kahdessa vantaalaisessa koulussa.

Martinlaakson lukiossa opettava Peura lähti kuusi vuotta sitten haastamaan koulun toimintakulttuuria.

Aloittaessaan matematiikan ja fysiikan opettajana Peura opetti pari ensimmäistä vuotta samoin kuin häntäkin oli opetettu. Hän valmisteli tunteja huolellisesti ja ehti käydä kaikki suunnitteleman asiat hyvin läpi. Vaikutti siltä, että oppilaat ymmärtävät.

Mutta kurssikokeessa hän yllätyksekseen huomasi, että oppi ei ollutkaan mennyt perille.

Peura ryhtyi tuomaan opetukseen pieniä muutoksia. Ensimmäinen luopui läksyjen antamisesta jokaisen tunnin jälkeen.

Perinteisessä opetuksessa oppilaiden tulisi omaksua uutta tietoa samassa ajassa, vaikka heillä on kouluun tullessaan erilaisia osaamista, erilaisia taipumuksia ja kiinnostuksen kohteita. Hitaammat eivät pysy yhteisen opetuksen tahdissa ja nopeimmat helposti turhautuvat.

Peuran mallissa oppilas saa heti oppimisjakson alussa eteensä usean viikon työurakan. Hän voi edetä tehtävissä omaan tahtiinsa ja samalla hän ottaa enemmän vastuuta oppimisestaan.

– Stressin ja kiireen tunne vähenee. Oppilaat saavat enemmän aikaa paneutua johonkin asiaan, jos sitä tarvitsevat. Jos taas on kykyjä omaksua nopeasti, ei tarvitse odottaa muuta ryhmää, Peura kertoo.

Mittaavatko kokeet aitoa oppimista?

kysymys-  
houset

ylityspuhe

ONGELMA

### Mikä on Ylen Koulukorjaamo?

- Koulukorjaamo-sarjassa seurataan, millaista koulupetus on yksilöllisen mallin mukaan
- Kohteena on kaksi vantaalaista koulua, Martinlaakson lukio ja Veromäen alakoulu
- Lukion matematiikan opetuksessa käytetään opettaja Pekka Peuran kehittämää oppimismallia
- Alakoulun opettaja Markus Humaloja on räätälöinyt luokanopetukseen soveltuvaa mallia

objektivi-  
sluus

perso-  
nallisuus

vertaus-  
tyyli

ylityspuhe

KK

Samastu-  
minen  
RAKENNE  
tunnellisuus

ongelma  
- paradoksi

uusi  
on  
parempi

D  
kysymys  
suoraan  
ylensille  
prosessi  
on  
sitkeä  
Hilma  
on  
pitkäsi-  
tavoite



ennen  
nyt

Peura järjestää opetuksen niin, että oppilaille ei pidetä lainkaan arvosanaan vaikuttavia kokeita. Oppilas arvioi itse osaamistaan ja opettajan tehtävänä on antaa kannustavaa palautetta, joka ohjaa oppimista oikeaan suuntaan.

Kokeista hänellä on huonoja kokemuksia jo omilta kouluajoiltaan. Hän ei opiskellut asioita pitkäkestoisesti vaan pääasiassa opettelemalla tärppejä juuri ennen koetta. Asioita ei juuri jäänyt muistiin, eivätkä opiskelutaidot tai tsetuntemus kehittyneet.

Nykyinen opetussuunnitelma ei vaadi kokeiden pitämistä, päinvastoin.

- Jos opettaja toimii niin, että opetetaan jokin kokonaisuus ja pidetään koe kurssin päätteeksi, se on ristiriidassa opetussuunnitelman tavoitteiden ja toimintaohjeiden kanssa. Opetussuunnitelmassa arviointi nähdään nimenomaan vuorovaikutteisena palautteen antamisena.

OPS back-uppari

### Opettaja ei luennoi vaan ohjaa oppilasta

Perinteistä luennointia Peura pitää tehottomana tapana opettaa. Hänen opetuksessaan oppilaat tutkivat teoriaa kirjasta tai katsovat lyhyitä opetusvideoita. He työskentelevät ryhmissä ja voivat opettaa toisiaan.

- Oppilaat eivät niinkään kopioi valmiita asioita tai ajatuksia muistiinpanoihin vaan tutkivat itse sitä ilmiötä tai asiaa, Peura kuvaa.

Peura kiertää jatkuvasti kouluttamassa opettajia uudella oppimiseen. Hengenheimolaisia on eri puolilla Suomea.

Ensi syksynä uudistuvat opetussuunnitelmat opsit ajavat kouluihin samankaltaista opetuskulttuuria, jota Peuran malli edustaa. Ne korostavat oppimissisältöjen sijaan oppimistaitojen kehittämistä. Opettajujohtoisuudesta pyritään eroon, sillä opettajasta halutaan tehdä oppilaan ohjaaja ja oppilaasta entistä aktiivisempi oppija.

elollistettu  
mutta  
persoonallinen

### Riittääkö opettajan aika kaikille?

Mallin haasteena on, miten opettajan aika riittää opastamaan kaikkia henkilökohtaista neuvontaa tarvitsevia. Uudenlainen oppiminen on myös aluksi hankalaa, jos oppilas on tottunut tunneilla passiiviseen rooliin. Osa oppilaista saattaa kaivata vanhaa, jos heidän oppimisensa onnistui myös opettajujohtoiseen tapaan.

Peura korostaa, ettei hän tee mitään, mikä ei olisi kouluopetuksessa sallittua ja opetussuunnitelmassa toivottua. Sitä hän tuo esiin kouluttaessaan opettajia.

- Tavoite koulutuksissa on oikeastaan se, että opettajat huomaavat, että on sallittua kokeilla uusia asioita, vaikka se vähän jännittääkin. Mitä sitten, jos se menee ihan pieleen. Haluan innostaa ja näyttää esimerkkiä, että opetustakin voi kehittää.

Yksilöllisen oppimismallin kehitystyö jatkuu kaiken aikaa. Menetelmää soveltavat opettajat kertovat kokemuksistaan ja jakavat toisilleen vinkkejä asian ympärille perustetussa Facebook-ryhmässä, jossa on yli 8 000 jäsentä.

laajennus  
sankarit  
D

Koulukorjaamo-sarja alkaa maanantaina 8.2. A-studiossa, TV 1 klo 21.00



## Tilaa Ylen uutiskirjeitä!

Saat Ylen parhaat sisällöt suoraan sähköpostiisi! Tilaa niin monta kirjettä kuin haluat!

Siirry tilaamaan

### Yle.fi-etusivulla juuri nyt:



Amerikan psykologiyhdistys : Perinteinen miehen malli vahingoittaa monia miehiä ja poikia



Useita kaukojunia reippaasti myöhässä -raiteilla joudutaan odottamaan kalustoa ja vikojen korjauksia



17-vuotias teini on Grönlannin ensimmäinen ampumahiihdon MM-mitalisti - Maansa ainoa urheilija matkusti kahdestaan äitinsä kanssa ja sai apua suksien voiteluun Saksan joukkueelta



Tottenhamin synkkä viikko sai jatkoa - nyt tuli lähtö Englannin cupista

okeuspäivä

D  
herännyt  
työseurustelu  
=  
alustus